

LIIKUNTAMOTIVAATIO TEKIJÖIDEN YHTEYS KOULULIIKUN- NASSA VIIHTYmiseen

Pro gradu -tutkielma

Sami Pentti

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Liikuntamotivaatiotekijöiden yhteys koululiikunnassa viihtymiseen

Tekijä: Sami Pentti

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 100 + 9 liitesivua

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, mitkä liikuntamotivaatiotekijät (koululiikunnan motivaatioilmasto, oppilaiden liikuntatunneilla kokema autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja fyysinen pätevyys sekä oppilaiden tavoiteorientaatio) selittävät koululiikunnassa viihtymistä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten kyseiset liikuntamotivaatiotekijät ovat yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat peruskoulun 6.-luokkalaiset oppilaat. Tutkimukseen osallistui yhteensä 78 oppilasta Lapin ja Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Tutkimuksen aineiston keräsin marraskuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana internetissä täytettävällä kyselylomakkeella, jossa hyödynsin aiemmissa tutkimuksissa valideiksi ja reliaabeleiksi todettuja mittareita. Aineiston analysointiin käytin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmaa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koululiikunnassa viihtymistä voimakkaimmin selitti tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, minkä lisäksi koetulla pätevyydellä ja koetulla autonomialla oli selitysvoimaa. Viihtymiseen voimakkaimmin yhteydessä oli pääasiassa tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto.

Avainsanat: koululiikunta, viihtyminen, liikuntamotivaatio, itsemääräämisteoria, tavoiteorientaatioteoria, motivaatioilmasto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 KOULULIIKUNTA.....	8
2.1 Liikuntakasvatus	8
2.2 Koululiikunta osana liikuntakasvatusta	9
3 LIIKUNTAMOTIVAATIO	15
3.1 Motivaation käsite	15
3.2 Itsemääräämisteoria	19
3.3 Tavoiteorientaatioteoria	25
3.4 Motivaatioilmasto	28
4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	33
5 TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT	35
5.1 Kvantitatiivinen tutkimus	35
5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu	36
5.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	38
5.3.1 Koululiikunnan motivaatioilmastomittari.....	39
5.3.2 Koetun viihtyvyyden mittari.....	41
5.3.3 Tavoiteorientaatiomittari	42
5.3.4 Koetun fyysisen pätevyyden mittari	43
5.4 Tilastolliset analyysit	43
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	45
6.1 Tutkimuksen reliabiliteetti.....	45
6.2 Tutkimuksen validiteetti.....	55
7 TULOKSET	62

7.1 Muuttujien kuvailevat tiedot.....	62
7.2 Motivaatioilmaston yhteys koululiikunnassa viihtymiseen	66
7.3 Autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja koetun fyysisen pätevyyden yhteys koululiikunnassa viihtymiseen	68
7.4 Tavoiteorientaation yhteys koululiikunnassa viihtymiseen	69
7.5 Koululiikunnassa viihtymistä selittävät liikuntamotivaatiotekijät	70
8 POHDINTA.....	72
8.1 Koululiikunnassa viihtyminen	72
8.2 Motivaatioilmaston kokeminen ja sen yhteys viihtymiseen	74
8.3 Koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja fyysinen pätevyys sekä niiden yhteys viihtymiseen.....	76
8.4 Oppilaiden tehtäväorientaatio ja sen yhteys viihtymiseen.....	78
8.5 Koululiikunnassa viihtymistä selittävät liikuntamotivaatiotekijät	80
8.6 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet.....	81
8.7 Jatkotutkimusehdotuksia.....	83
LÄHTEET	85
LIITTEET	101
Liite 1. Kyselylomake.....	101
Liite 2. Ohjeet opettajalle	105
Liite 3. Tutkimuslupalomake	106
Liite 4. Taustamuuttujien prosentuaaliset jakaumat pojilla ja tytöillä.....	107
Liite 5. Väittämien prosentuaaliset jakaumat pojilla ja tytöillä	108

1 JOHDANTO

Liikunta on tärkeä tekijä muun muassa yksilön hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta, minkä lisäksi liikunnan on todettu olevan myönteisesti yhteydessä myös oppimiseen ja koulumenestykseen (Kantomaa ym. 2018, 14–16; Syväoja 2014, 45–52). Mediassa ja ihmisten keskusteluissa onkin ollut havaittavissa viime vuosina huolestuneita sävyjä lasten ja nuorten liikunnan vähenemisestä, mikä on myös lisännyt aiheeseen liittyvää tutkimusta. Esimerkiksi vuoden 2018 Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa -tutkimuksen (Husu, Jussila, Tokola, Vähä-Ypyä & Vasankari 2019, 38) tulosten mukaan vain hieman reilu kolmasosa 9–15-vuotiaista lapsista ja nuorista saavutti liikuntasuosituksen eli liikkui reippaasti tai rasittavasti ainakin 60 minuuttia jokaisena mittauspäivänä. Liikkumisen ja liikunnan määrän havaittiin myös vähenevän, mitä vanhempia lapsia ja nuoria tutkittiin (Husu ym. 2019, 34). Liikunnan vähentyminen vaikuttaakin negatiivisesti lasten ja nuorten toimintakykyyn, mikä voi aiheuttaa tulevaisuudessa haasteita esimerkiksi terveydenhuollolle.

Liikunnassa, kuten kaikessa muussakin yksilön toiminnassa, keskeisessä roolissa on motivaatio, joka muun muassa toimii energian lähteenä käyttäytymiselle ja ohjaa yksilön toimintaa kohti tavoitetta, jonka hän haluaa saavuttaa (Jaakkola 2010, 118; Roberts 2001, 8). Decin ja Ryanin (1985, 66) mukaan motivaatio on jaettavissa amotivaation, ulkoiseen motivaation ja sisäiseen motivaatioon, joista viimeksi mainittu on motivaatioluokista tärkein. Esimerkiksi liikuntatunnilla sisäisesti motivoitunut oppilas osallistuu toimintaan vapaasta tahdostaan ja toiminnan itsensä tuottaman tyydytyksen ja positiivisten tunnekokemusten takia, ilman ulkopuolista painetta (Deci & Ryan 2000, 233; Deci & Ryan 2008, 15). Sisäisen motivaation tukeminen ja edistäminen olisikin tärkeää esimerkiksi koululiikunnassa, sillä sen on todettu olevan yhteydessä muun muassa fyysiseen aktiivisuuteen sekä liikuntatunneilla että vapaa-ajalla (Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen & Nurmi 2009, 330; Yli-Piipari, Wang, Jaakkola & Liukkonen 2012,

408; Zhang, Solmon, Gao & Kosma 2012, 98) ja viihtymiseen koululiikunnassa (Gråstén 2014, 60–61; Gråstén & Watt 2017, 322).

Decin ja Ryanin (2000) kehittämän itsemääräämisteorian mukaan yksilöllä on kolme psykologista perustarvetta, jotka kaipaavat tyydytystä; koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu pätevyys. Näiden kolmen tekijän tyydyttymistä voidaan erilaisten ratkaisujen avulla edistää myös koululiikunnassa, mikä taas vaikuttaa positiivisesti oppijan sisäisen motivaation kehittymiseen ja viihtymiseen. Sisäiseen motivaatioon on yhteydessä myös Nichollsin (1989) kehittämä tavoiteorientaatioteoria, jonka mukaan yksilön kokemaa pätevyyttä voi osoittaa joko tehtävä- tai minäsuuntautuneesti. Ensimmäiseksi mainitussa orientaatioissa pätevyyden ja onnistumisen kokemukset syntyvät muun muassa omasta oppimisesta ja kehittymisestä, kun taas jälkimmäisessä vertailemalla ja päihittämällä muut. Kolmas keskeinen käsite sisäisen motivaation kannalta on motivaatioilmasto, joka tarkoittaa yksilön kokemaa toiminnan, esimerkiksi liikuntatunnin, psykologista ilmapiiriä, joka ohjaa toiminnan tavoitteita (Ames 1992, 164). Motivaatioilmasto voi muodostua tehtävä- tai minäsuuntautuneeksi, kuten tavoiteorientaatiokin, ja siihen voi vaikuttaa muun muassa tukemalla edellä mainittuja kolmea psykologista perustarvetta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 273) koululiikunnan tehtäväksi on mainittu muun muassa vaikuttaminen oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvien positiivisten kokemusten tuottaminen. Edistämällä oppilaiden kokemaa autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta, fyysistä pätevyyttä, tavoiteorientaatiota ja liikuntatuntien motivaatioilmastoa päästään myös liikunnan opetukselle asetettuihin tavoitteisiin ja tuotetaan positiivisia kokemuksia ja viihtymistä. Näiden positiivisten kokemusten ja viihtymisen tuottaminen voivat parhaassa tapauksessa heijastua myös lasten ja nuorten vapaa-ajan liikuntamotivaatioon ja edistää omaehtoista liikkumista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, mitkä liikuntamotivaatiotekijöistä eli koetusta autonomiasta, sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta, koetusta fyysisestä pätevyydestä, motivaatioilmastosta ja tavoiteorientaatiosta selittävät koululiikunnassa viihtymistä. Lisäksi tutkin, miten mainitut liikuntamotivaatiotekijät ovat yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi liikuntatuntien suunnittelussa kiinnittämällä huomiota erityisesti niiden liikuntamotivaatiotekijöiden edistämiseen, jotka selittävät koululiikunnassa viihtymistä tai ovat siihen yhteydessä.

2 KOULULIIKUNTA

2.1 Liikuntakasvatus

Liikuntakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jossa liikuntaan liittyviä ilmiöitä tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta (Sääkslahti 2018, 153). Liikuntakasvatusta voidaan tarkastella sekä yhteiskunnan että yksilön kautta. Yhteiskunnallisena perusteluna liikuntakasvatukselle voidaan pitää kansalaisten fyysisestä toimintakyvystä ja kunnosta huolehtimista, joiden tärkeyttä on korostettu esimerkiksi terveystaloudelliselta kannalta. Yksilön motiiveina voivat olla niin ikään omasta fyysisestä toimintakyvystä ja kunnosta huolehtiminen, mutta joillekin liikunta voi tarjota pelkästään esteettisiä tai sosiaalisia kokemuksia. (Laakso 2007, 19–21.) Tyypillisiä liikuntakasvatusta organisoivia tahoja ovat päiväkodit, koulut ja muut oppilaitokset, mutta liikuntakasvatusta annetaan myös liikuntajärjestöissä ja monissa vapaa-ajan organisaatioiden harrastusryhmissä. Huomionarvoista on, että liikuntakasvatus ei kohdistu ainoastaan lapsiin vaan myös aikuisia voidaan ohjata oppimaan ja kehittymään esimerkiksi liikunnallisissa elämäntavoissa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 13.) Koska liikuntakasvatus on osa kasvatusta yleensäkin, se kuuluu liikuntapedagogiikka-termin alle. Tämän takia oppimisen edistäminen liikuntakasvatuksessa vaatii erilaisten kognitiivisten oppimisteorioiden hallintaa, mutta lisäksi esimerkiksi sosiaalisen ja motorisen oppimisen perusteiden hallintaa ja didaktisia taitoja. (Laakso 2007, 18.)

Liikuntakasvatuksella on kaksi tärkeää päätavoitetta: liikuntaan kasvattaminen ja liikunnan avulla kasvattaminen (Jaakkola ym. 2017, 14). Liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan Laakson (2007, 19) mukaan sitä, että liikunnalla nähdään joko itseisarvoa tai voimakasta välinearvoa. Liikuntaan kasvattamisessa keskeistä on omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen, liikunnan harrastamiseen ja terveellisiin elämäntapoihin liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettaminen. Liikuntaan kasvattamisessa tärkeää on myös liikuntamotivaation edistäminen, mikä tapahtuu luomalla liikuntatilanteita ja -ympäristöjä, joissa on mahdollisuus

saada myönteisiä emotionaalisia kokemuksia. (Jaakkola ym. 2017, 14–15.) Liikunnan avulla kasvattamisella tarkoitetaan yksilön persoonallisuuden suotuisan kasvun ja kehityksen tukemista liikuntaa hyödyntäen. Liikunnan avulla voidaan opettaa esimerkiksi vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden ymmärtämistä ja eettistä ajattelua. Tavoitteeseen sisältyy myös keholliseen itseilmaisuun rohkaistaminen sekä tilan ja arvostuksen antaminen kineesteettisen ja somaattisen estetiikan kokemiselle. (Jaakkola ym. 2017, 15; Laakso 2007, 21–22.)

2.2 Koululiikunta osana liikuntakasvatusta

Jaakkolan ja kumppaneiden (2017, 17) mukaan koululiikunta on opetussuunnitelmien normittama tavoitteellinen oppiaine, jota opetetaan viikoittain eri-ikäisille oppilaille eri oppilaitoksissa hieman eri määriä. Suomalaisen koululiikunnan juuret ulottuvat vuoteen 1843, kun voimistelusta tuli osa oppikoulujen opetussuunnitelmia uuden koulujärjestyksen myötä. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 28). Voimistelun ajateltiin tuovan vaihtelua koulun teoriapainotteisuuteen ja parantavan yleisesti koululaisten terveyttä ja vähentävän rasitusoireita (Koivusalo 1982, 1). Koulujärjestyksessä voimistelulle varatut 4–5 tuntia viikossa koskivat tosin aluksi vain poikien yläalkeiskouluja ja lukioita, tyttökouluihin voimistelu tuli virallisesti vuonna 1872 (Ilmanen & Voutilainen 1982, 22; Meinander 1992b, 83).

Alkuvuosikymmeninä suomalaisen voimistelunopetuksen malleina toimivat saksalainen ja ruotsalainen voimistelujärjestelmä. Saksalaisessa voimistelujärjestelmässä painottuivat fyysisen kehityksen huomioon ottaminen, järjestys, kuri ja havainnollisuus, mutta myös liikkumisen elävyys ja iloisuus. Ruotsalaisessa suuntauksessa taas painottuivat liikevaikutus ja suoritustarkkuus. (Koivusalo 1982, 28.) Molempien voimistelujärjestelmien taustalla oli ajatus isänmaan puolustajien kouluttamisesta ja sotilaskuntoisuudesta, mikä painottui erityisesti saksalaisessa suuntauksessa. Ruotsalaisessa suuntauksessa painottui enemmän tieteellinen perusta ja koko ihmisruumiin kehitys. (Heikkinen 1992, 66–67.) Ilmanen (2017, 45) mukaan opettajan sukupuoli oli määrittävä tekijä, kumpaa

suuntauksista opetuksessa toteutettiin. Naisopettajat omaksuivat arvonsa ruotsalaisesta järjestelmästä, kun taas miesopettajilla painottuivat saksalaisen järjestelmän ja myöhemmin myös englantilaisen koululaisurheilun arvot (Ilmanen 2017, 45). Lajeista voimistelutunneilla painottuivat 1800-luvun loppupuolella vapaaliikevoimistelu, telinevoimistelu ja erilaiset leikit. 1900-luvulle tultaessa hiihto, paini, yleisurheilu ja pallopelit vahvistivat asemaansa voimistelutuntien lajeina. (Koivusalo 1982, 120–126.)

Voimistelunopetus oli varsin vaihtelevaa sen alkuvuosikymmeninä usealta kanalta tarkasteltuna. Esimerkiksi opetuksen tuntimäärät vaihtelivat paljon johtuen muutoksista muun muassa koulujärjestyksessä ja -järjestelmässä, päättäjien ajatusmaailmassa ja koulujen resursseissa. Kritiikkiä aiheuttivat esimerkiksi tilojen, välineiden ja opettajien puute. Osansa kritiikistä saivat myös opettajien pedagoginen ajattelu ja opetusmenetelmät sekä voimistelun terveyshaitat ja -hyödyt. Halu voimistelunopetuksen tarkoituksenmukaiseen järjestämiseen oli kritiikistä huolimatta olemassa. (ks. Wuolio & Jääskeläinen 1993, 29–72.)

Suomen itsenäistyminen ja sisällissota eivät vaikuttaneet juurikaan voimistelunopetukseen ja liikuntakasvatukseen, joiden merkitys nähtiin tuolloin vähäisenä sekä kansa- että oppikouluissa. Sisällissodan jälkeen ajatuksia ja ehdotuksia kouluvoimistelun sotilaallistamisesta esitettiin eri tahoilta, mutta näistä ajatuksista luovuttiin lopulta. (Meinander 1992a, 283–287.) Myöskään yleisen oppivelvollisuuden säätäminen vuonna 1921 ei vaikuttanut juurikaan voimistelunopetukseen, jonka toteuttamista jatkettiin vuoden 1872 koulujärjestyksen pohjalta (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 86).

Ensimmäisen ja toisen maailmansodan välisenä aikana suomalainen liikuntakasvatus ja voimistelunopetus monipuolistuivat muun muassa uusien lajien, kuten pesäpallon, tullessa mukaan sisältöihin. Voimistelunopetukseen vaikutteita oli otettu aiemmin keski- ja pohjoiseurooppalaisista toimintatavoista, mutta maailmansotien välisenä aikana katseita suunnattiin myös Pohjois-Amerikan suuntaan. (Lahti 2017, 27.) Kouluhallituksen ylitarkastaja Anni Collanin ja urhei-

lu- ja liikuntavaikuttaja Lauri Pihkalan Yhdysvaltoihin tekemän opintomatkan jälkeen Pihkala esitti urheilun roolin ja merkityksen kasvattamista koululiikunnassa. Collan taas piti voimistelua liikuntakasvatuksen perustana, ja hänelle opintomatkan ajatukset liittyivät enemmän sosiaalisiin ulottuvuuksiin, joiden pohjalta hän pyrki parantamaan liikunnan asemaa oppikoulutyttöjen ja kansakoululaisten keskuudessa. (Meinander 1992a, 283–285.) Ilmasen (2017, 45) mukaan liikuntakasvatuksen ja voimistelunopetuksen sisältö eriytyikin maailmansotien välisenä aikana poikien urheiluun ja tyttöjen voimisteluun. Tähän viittaa myös kouluhallituksen vuonna 1931 tekemä uudistus, jonka mukaan arvostettiin antaa sekä voimistelusta että urheilusta. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 97). Urheilun merkityksen lisääntymisestä koulun liikuntakasvatuksessa kertovat muun muassa oppiennätykset sekä urheilumerkit, joita kerättiin suorituskuvausten ja pistetaulukoiden perusteella (Meinander 1992a, 289; Wuolio & Jääskeläinen 1993, 87–97).

Ennen peruskoulu-uudistusta koulujen voimistelunopetus oli varsin kaksijakoista. Ei ainoastaan voimistelun ja urheilun jaon osalta, mutta myös oppikoulujen, kaupunkien ja maalaiskansakoulujen osalta, joista jälkimmäisessä resursseja tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämiseen oli huomattavasti vähemmän kuin kahdessa ensin mainitussa, mikä näkyi esimerkiksi tilojen puutteena. (Meinander 289–291.) Toisaalta Ilmasen (2017, 45) mukaan maaseudun väki ei arvostanut kaupunkien porvariston liikuntakasvatukselle asettamia tavoitteita, kuten ulkoiseen kuriin tottumista, puhtautta ja omasta terveydestä huolehtimista, sillä elämä maaseuduilla oli erilaista kuin kaupungeissa. Lapset ja nuoret saivat liikuntaa riittämiin koulumatkoilla ja muissa arjen askareissa (Ilmanen 2017, 45).

1970-luvun aikana Suomessa siirryttiin peruskoulujärjestelmään, mikä toi muutoksia myös koulun liikuntakasvatukseen. Voimistelu ja urheilu -nimikkeen korvasi liikunta. Opetuksessa alkoivat korostua tavoitteellisuus, kasvatuksellisuus ja suunnitelmallisuus, jotka korvasivat aiemmin vallalla olleen muodolliseen kuriin ja järjestykseen perustuneen staattisen, suorituskorosteisen ja voimisteluvoittoisen liikunnanopetuksen. Peruskoulun alkutaipaleella opetuksessa paino-

tettiin harjoittelemisen tehokkuutta ja fyysisen kunnon merkitystä, mikä ilmeni opetuksessa muun muassa kuntopiireinä ja lenkkeinä. Taitojen monipuolisuuden alettiin kiinnittää 1970-luvun loppupuolella enemmän huomiota. Keskeisellä sijalla taitojen kehittämisessä olivat oppilas, hänen tarpeensa ja kokonaisvaltainen kehittämisensä, minkä myötä lisääntyi myös yleinen liikuntamyönteisyys. (Lahti 2017, 28; Wuolio & Jääskeläinen 1993, 133–139.)

Ensimmäinen virallinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin vuonna 1985. Kouluhallituksen näkemyksen mukaan liikunnan opetussuunnitelman tuli olla oppimistavoitteita ilmentävä ja oppilaiden tasolla toteutuva. Tavoitteena oli myös, että oppiaines etenee selkeästi luokkatasolta toiselle, minkä suunnittelusta vastuuta siirrettiin kunnille. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 140.) Ilmasen (2017, 46) mukaan liikuntakasvatuksen ja liikunnan opetuksen arvopäämääräksi on vuoden 1985 opetussuunnitelmasta nostettavissa terveys, hyvinvointi, yhteistoimintakyky, liikunnallinen elämäntapa ja toiminta- ja työkykyisyys. Oppilasarvioinnissa siirryttiin tavoitesuuntaiseen arviointiin entisestä oppilaitten välistä vertailua korostavasta tyylistä (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 140).

Seuraavan kerran peruskoulun opetussuunnitelman perusteet koki muutoksen vuonna 1994. Opetussuunnitelmaa oli tiivistetty huomattavasti verrattuna edelliseen, sillä nyt siinä oli sivuja 110 kun taas vuoden 1985 suunnitelmassa sivuja oli 289. (Uusikylä & Atjonen 2005, 59–60.) Liikunnan sisällöille oli vuoden 1985 opetussuunnitelmassa varattu 15 sivua kun taas vuoden 1994 suunnitelmassa sivumäärä oli tiivistetty neljään ja puoleen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Liikuntakasvatuksen ja koululiikunnan tavoitteena oli opetussuunnitelman mukaan tuottaa iloa ja elämyksiä, vahvistaa omantunnonarvoa ja kehittää oppilaan itsetuntemusta. Lisäksi keskeisenä asiana nähtiin terveet elämäntavat, minkä myötä liikunnanopetuksen yhteyteen liitettiin terveystieteiden opetus. (Ilmanen 2017, 46; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 107.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteille pituutta oli kertynyt jälleen lisää, liitteineen yli 300 sivua. Liikunnan osiossa sivuja oli 3, joissa kuvattiin lyhyesti yleisesti liikunnanopetuksen päämäärät, arvot ja tehtävät sekä tavoitteet ja keskeiset sisällöt vuosiluokille 1–4 ja 5–9, minkä lisäksi kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Keskeisinä tavoitteina opetussuunnitelmassa olivat motoristen perustaitojen oppiminen ja kehittäminen, liikunnallisen elämäntavan omaksuminen, turvallinen toimiminen liikuntatilanteissa ja itsenäisen työskentelyn ja ryhmätöiden kehittyminen. Päämääränä liikunnanopetuksella oli ”vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys”. (Mikkola 2007, 11; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–250.) Lahden (2017, 28) mukaan lajivalikoima opetussuunnitelmassa oli sangen perinteinen. Keskeisinä sisältöinä mainitaan muun muassa hyppy, heitot ja juoksut eri liikuntamuodoissa ja lajeissa, voimistelu välineillä, telineillä ja ilman niitä, musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssi, pallopelit, suunnistus ja retkeily, talviliikunta ja uinti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–250).

Uusin opetussuunnitelma, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, otettiin käyttöön syksyllä 2016. Sivuja liikunnan osioilla on yhteensä 11 ja vuoden 2004 opetussuunnitelmasta poiketen ne on jaettu vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. Jokaisessa osiossa on kuvattu oppiaineen tehtävä, pääpaino, tavoitteet, tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjaus, tuki ja eriyttäminen ja oppimisen arviointi. Lisäksi kuvattuna ovat arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota/arvosanaa kahdeksan varten ja päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148–150; 273–276; 433–437.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 liikunnan opetuksen tehtäväksi on määriteltä vaikuttaminen oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysis-

tä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon, mikä on varsin samansuuntainen kuin vuoden 2004 opetussuunnitelman liikunnan opetuksen päämäärä. Toimintakyvyn osa-alueet korostuvat kuitenkin vuoden 2004 opetussuunnitelmaa enemmän, sillä liikunnan opetuksen tavoitteet, tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet ja arvioinnin perusteet on jaettu niiden mukaan. Tavoitteissa painottuvat erityisesti fyysiseen toimintakykyyn liittyvät asiat. Uutena asiana opetussuunnitelmassa ovat myös laaja-alaisen osaamisen alueet, joista liikunnassa painottuvat L1 eli ajattelu ja oppimaan oppiminen ja L3 eli itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Liikunnan keskeisenä tehtävänä on myös oppilaiden kasvaminen liikkumaan ja liikunnan avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148–150; 273–276; 433–437.) Ilmasen (2017, 47) mukaan uusimman opetussuunnitelman liikuntakasvatuksen arvopäämäärissä korostuvat entistä enemmän oppilaiden liikuntaan liittyvät myönteiset kokemukset ja sitä kautta edellytysten luominen liikunnallisen elämäntavan omaksumiselle. Liikunnasta saadut positiiviset kokemukset ja pätevyudentunteen ovat keskeisiä tekijöitä liikunnallisen elämäntavan omaksumiselle, sillä ne vaikuttavat myönteisesti oppilaiden sisäiseen motivaatioon, mikä on yksi koululiikuntaan liittyvistä keskeisistä tavoitteista (Koivula, Laine, Pietilä & Nordström 2017, 264).

3 LIIKUNTAMOTIVAATIO

3.1 Motivaation käsite

Ihmisen käyttäytymiseen liittyvistä ilmiöistä yksi tutkituimmista on motivaatio, jonka luonteesta on esitetty vuosien varrella useita erilaisia näkemyksiä ja teorioita (ks. Nurmi & Salmela-Aro 2017, 11–15; Soini 2006, 21). Motivaatiotutkimuksessa, etenkin liikuntamotivaatiotutkimuksessa, hallitsevana suuntauksena on nykyään sosiaalis-kognitiivinen näkökulma, jota edustavissa teorioissa motivaatio nähdään yksilön kognitiivisten ominaisuuksien ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksen tuloksena (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 131). Sosiaalis-kognitiivista näkökulmaa edustavat muun muassa Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria ja Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoria, jotka on esitelty seuraavissa alaluvuissa.

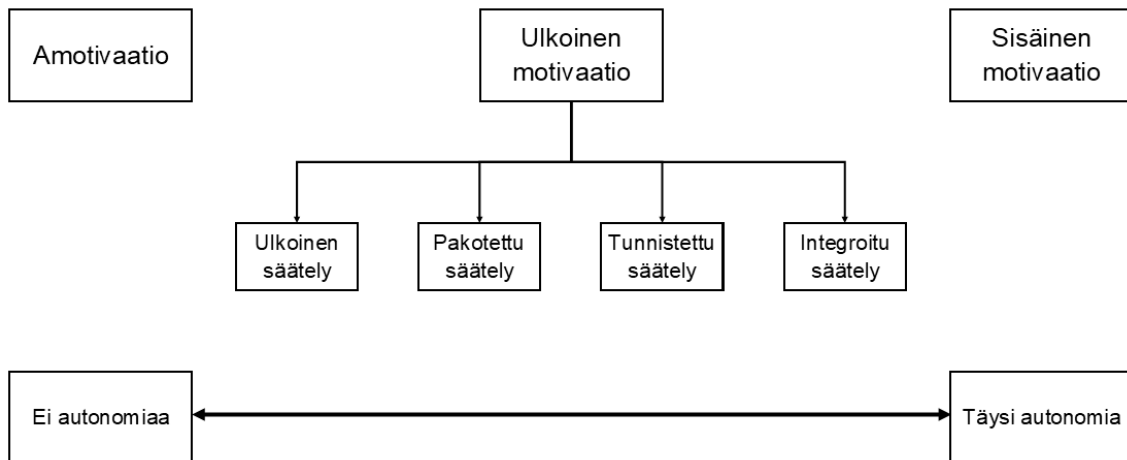
Motivaatio-termin juuret ovat latinankielisessä sanassa 'movere', joka tarkoittaa suomeksi 'liikkua' (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 130). Robertsin (2001, 7) mukaan motivaatio-termille ei ole löydetty yksiselitteistä määritelmää, joka olisi käypä useista eri näkökulmista tarkasteltuna. Käsitteenä motivaatio kuitenkin kuvaa dynaamista ja monimutkaista prosessia, jossa yhdistyvät sosiaaliset muuttujat sekä yksilön persoonallisuus ja kognitiiviset tekijät (Deci & Ryan 1985; Roberts 2001, 7). Mainitut tekijät liittyvät motivaatiosta puhuttaessa yleensä tilanteisiin, joissa yksilö osallistuu tavoitteelliseen toimintaan, jossa hän yrittää saavuttaa jonkin suoritusstandardin tai normin tai häntä arvioidaan (Roberts 1992, 5). Tällaisissa tilanteissa perusoletuksena on, että yksilö on vastuussa lopputuloksesta ja toimintaan liittyy jonkinasteista haastetta (Roberts 2001, 6). Liukkonen ja Jaakkola (2017a, 131) käyttävät tämän kaltaisesta tilanteesta esi-merkkinä fyysisen toimintakyvyn testin suorittamistilannetta liikuntatunnilla.

Motivaatio näyttäytyy yksilön toiminnassa kolmella eri tavalla. Ensinnäkin se toimii energian lähteenä käyttäytymiselle, mikä saa yksilön toimimaan tavalla,

jolla hän toimii. Toiseksi se suuntaa yksilön käyttäytymistä. Motivaatio siis ohjaa yksilön toimintaa kohti tavoitetta, jonka hän haluaa saavuttaa. (Jaakkola 2010, 118; Roberts 2001, 8.) Kolmanneksi motivaatio säätelee yksilön käyttäytymistä. Se saa yksilön arvioimaan tietyn kontekstin merkitystä itselle ja omaa pätevyyttä kyseisessä kontekstissa. (Deci & Ryan 1985; Roberts 2001, 8; Soini 2006, 21.) Liukkonen ja Jaakkola (2017a, 131) käyttävät motivaation vaikutuksesta esimerkkinä liikuntaan hyvin motivoitunutta oppilasta, joka ponnistelee liikuntatunneilla, harrastaa myös vapaa-aikanaan liikuntaa ja valitsee muussakin elämässä liikunnallista elämäntapaa tukevia toimintatapoja.

Motivaatiota voidaan pitää keskeisenä näkökulmana liikunnan opetus- ja ohjaustapahtumassa, sillä se vaikuttaa toiminnan intensiteettiin, pysyvyyteen, tehtävien valintaan ja itse suorituksen laatuun (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157; Roberts 2001, 6). Hyvin motivoitunut oppija muun muassa yrittää kovemmin, keskittyy paremmin, valitsee vaikeampia tehtäviä, sitoutuu toimintaan intensiivisemmin ja suoriutuu paremmin kuin oppija, jonka motivaatio toimintaa kohtaan on vähäisempi (Jaakkola 2010, 118; Roberts 2001, 6).

Decin ja Ryanin (1985, 66) mukaan motivaatio on jaettavissa kolmeen eri motivaatioluokkaan; *amotivaatioon*, *ulkoiseen motivaatioon* ja *sisäiseen motivaatioon*. Nämä motivaatioluokat sijoittuvat jatkumolle, jossa edetään amotivaatiosta ulkoisten motivaatioluokkien (ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely, integroitu säätely) kautta sisäiseen motivaatioon (kuvio 1). Motivaatioluokat eroavat toisistaan autonomian määrän suhteen, joka lisääntyy jatkumolla edettäessä. (Deci & Ryan 2000, 235–237; Deci & Ryan 2008, 16–17; Ryan & Deci 2000, 72–73.)



KUVIO 1. Motivaatiojatkumo (Deci & Ryan 2008, 17, mukaillen).

Amotivaatiolla tarkoitetaan motivaation täydellistä puuttumista, jolloin yksilö kokee, että toiminta on täysin ulkoapäin kontrolloitua ja ohjattua. Amotivoitunut henkilö ei täten näe mitään syytä, minkä vuoksi ponnistella kohti tavoitetta. (Deci & Ryan 2000, 237; Liukkonen & Jaakkola 2017a, 136; Ryan & Deci 2000, 72.) Amotivoitunut henkilö voi kokea myös oman pätevyytensä niin alhaiseksi, ettei kykene suorittamaan annettua tehtävää tai kokee tehtävän niin merkityksettömäksi, että ei ole kiinnostunut suorittamaan sitä (Deci & Ryan 2017, 16). Motivaation puuttumisen vuoksi amotivaatio voidaan nähdä sekä sisäisen että ulkoisen motivaation vastakohtana (Deci & Ryan 2000, 273). Koululiikunnassa amotivaation on todettu olevan yhteydessä muun muassa heikkoon keskittymiseen (Standage, Duda & Ntoumanis 2005, 426) ja yrittämisen vähäisyyteen (Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray 2010, 111).

Ulkoinen säätely on ulkoisen motivaation kontrolloiduin muoto ja siitä on kyse tilanteissa, joissa yksilö osallistuu toimintaan palkkioiden tai rangaistuksen pelon vuoksi (Deci & Ryan 2000, 236; Deci & Ryan 2012, 88). Ulkoisen säätelyn motiivit voivat olla toimivia lyhyellä aikavälillä, mutta niiden poistuessa loppuu myös kiinnostus toimintaa kohtaan, sillä se ei ole sisäisesti motivoivaa. Ulkoi-

sessä säätelyssä yksilön toiminnan laatu ei ole myöskään usein kovin korkealla tasolla. (Ryan & Deci 2017, 184–185.) Liukkonen ja Jaakkola (2017a, 136) käyttävät ulkoisesta säätelystä koululiikuntatilanteessa esimerkkinä oppilasta, joka on aktiivinen liikuntatunneilla ainoastaan saadakseen hyvän arvosanan. Rangaistuksena voi puolestaan toimia esimerkiksi opettajalta saatu paheksunta ja kielteinen palaute liikuntasuorituksesta (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 136).

Pakotetusta säätelystä on kyse tilanteissa, joissa yksilö osallistuu toimintaan, jota ei koe täysin omakseen, koska hän tuntee olevansa painostettu siihen (Deci & Ryan 2008, 16). Pakotetussa säätelyssä painostuksen ja kontrollin tunne ovat kuitenkin enemmän yksilölähtöistä kuin ulkoisessa säätelyssä, sillä yksilö osallistuu toimintaan välttääkseen syyllisyyden tai häpeän tunteen tai kokeakseen ylpeyttä itsestään (Deci & Ryan 2000, 236; Ryan & Deci 2000, 72). Motivaatio ei ole kuitenkaan sisäistä, sillä yksilön kokemat painostus ja kontrolli ovat itseaiheutettuja, sillä ne pohjautuvat siihen, mitä hän kuvittelee muiden ajattelevan hänen toiminnastaan (Ryan & Deci 2017, 186; Vallerand 2001, 273). Liukkonen ja Jaakkola (2017a, 136) käyttävät pakotetusta säätelystä koululiikuntatilanteessa esimerkkinä oppilasta, joka tulee liikuntatunnille, vaikka olisi hieman sairaana, koska hän kokisi syyllisyyttä jäädessään pois.

Tunnistetusta säätelystä on kyse tilanteissa, joissa yksilö osallistuu toimintaan, koska hän tunnistaa toiminnan arvon ja kokee sen tärkeäksi itselleen. Toimintaan osallistutaan omasta vapaasta tahdosta, vaikka sitä ei koettaisikaan mieluisaksi. (Deci & Ryan 2008, 16; Ryan & Deci 2012, 89; Vallerand 2001, 273.) Vaikka toiminta on enemmän itsemääräytynyttä kuin pakotetussa säätelyssä, se ei ole täysin sisäistä, sillä yksilö osallistuu toimintaan sen välineellisten arvojen vuoksi, esimerkiksi yksilö haluaa olla hyvässä kunnossa, eikä osallistumisen ilosta ja sen tuottamasta tyydytyksestä (Deci & Ryan 2000, 236; Ryan & Deci 2017, 188). Deci ja Ryan (2000, 236) käyttävät tunnistetusta säätelystä esimerkkinä henkilöä, joka liikkuu säännöllisesti, koska hän haluaa olla terveempi ja voida hyvin.

Integroitunut säätely on ulkoisen motivaation autonomisin muoto ja siitä kyse tilanteissa, joissa yksilö osallistuu toimintaan, koska siitä on tullut tärkeä osa hänen persoonallisuuttaan, minuutta ja tarpeita (Deci & Ryan 2000, 236; Ryan & Deci 2000, 73). Integroituneessa säätelystä on samoja piirteitä kuin sisäisessä motivaatiossa, mutta se on kuitenkin vielä osa ulkoista motivaatiota, sillä se on välineellistä lopputuloksen suhteen, kun taas sisäisessä motivaatiossa itse toiminta koetaan tärkeäksi ja nautinnolliseksi (Deci & Ryan 2008, 16; Ryan & Deci 2000, 73). Liukkonen ja Jaakkola (2017a, 137) käyttävät integroituneesta säätelystä koululiikuntatilanteessa esimerkkinä oppilasta, joka osallistuu tunneilla innokkaasti, ei kuitenkaan siksi, että pitäisi erityisesti niistä, vaan koska kokee liikunnan tärkeäksi osaksi terveellisiä elämäntapoja.

Sisäinen motivaatio on motivaatioluokista autonomisin ja siitä on kyse tilanteissa, joissa yksilö osallistuu toimintaan täysin vapaasta tahdostaan ja mielenkiinnostaan ilman ulkoista painetta tai palkkiota sekä toiminnan itsensä tuottaman tyydytyksen ja positiivisten tunnekokemusten takia (Deci & Ryan 2000, 233; Deci & Ryan 2008, 15). Yksilön toiminta sisäisen motivaation pohjalta vaikuttaa positiivisesti muun muassa psykologiseen hyvinvointiin (Ryan & Deci 2017, 216). Koululiikunnassa sisäisen motivaation on todettu olevan yhteydessä positiivisesti muun muassa fyysiseen aktiivisuuteen (Jaakkola, Liukkonen, Laakso & Ommundsen 2008, 25; Yli-Piipari 2011, 52) ja viihtymiseen (Gråstén 2014, 60–61; Gråstén & Watt 2017, 322) liikuntatunneilla.

3.2 Itsemääräämisteoria

Ihmisen motivaatiota selittävistä teorioista yksi tutkituimmista on Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin (Deci & Ryan 2000) itsemääräämisteoria, jota on sovellettu runsaasti myös urheiluun ja liikuntaan liittyvässä tutkimuksessa (Liukkonen & Jaakkola 2017c, 192; Vasalampi 2017, 54). Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta, jotka ovat oleellisia psykologisen kasvun ja hyvinvoinnin kannalta; koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Ryan & Deci 2017, 10). Ihminen pyrkii tyydyttämään

näitä kolmea perustarvetta elämässään vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Ihmisillä on eri tarpeita ja kiinnostuksen kohteita, joissa mainitut perustarpeet tyydyttyvät eri tavalla. Oleellista motivaation kannalta onkin sen lähde tai motiivin laatu; kun ihminen on kiinnostunut jostain tai tekee jotain vapaaehtoista tahdostaan, tyydyttyvät kolme psykologista perustarvetta paremmin. Tällöin motivaatiota pidetään sisäisenä. (Deci & Ryan 2000, 233; Vasalampi 2017, 54–55.)

Liikuntaa, urheilua ja liikuntamotivaatiota tarkasteltaessa itsemääräämisteoria ottaa huomioon sekä sosiaaliset että kognitiiviset tekijät. Sosiaalisena tekijänä itsemääräämisteoriassa on motivaatioilmasto, esimerkiksi liikuntatunnin motivaatioilmasto, ja kognitiivisina tekijöinä kolme psykologista perustarvetta (koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus). Motivaatio toimintaa kohtaan syntyy näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta, minkä tuloksena on kognitiivisia (esimerkiksi osallistumishalukkuus liikuntatunnilla), affektiivisia (esimerkiksi viihtyminen liikuntatunnilla) ja käyttäytymiseen (esimerkiksi yritteliäisyys liikuntatunnilla) liittyviä seurauksia. (Soini 2006, 22; Vallerand 2001, 266–267.)

Myös koululiikunta voi tyydyttää näitä kolmea psykologista perustarvetta. Koetun pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tyydyttyessä oppilas kokee koululiikunnan sisäisesti motivoivaksi, koska hänen motivaationsa on muodostunut positiiviseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 132.) Sisäinen motivaatio näyttäytyy muun muassa oppilaiden parempana keskittymisenä, viihtymisenä opetuksessa ja yrittämisenä (Liukkonen ym. 2007, 159; Standage ym. 2005, 425). Toisaalta koululiikunnassa esiintyy myös tilanteita, joissa koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus eivät tyydyty. Tällöin oppilaan motivaatio liikuntaa kohtaa heikkenee, minkä seurauksena motivaatiosta muodostuu ulkoista tai se puuttuu kokonaan. (Liukkonen & Jaakkola, 2017a, 132.) Ulkoinen motivaatio näyttäytyy muun muassa ahdistuneisuutena ja negatiivisina tuntemuksina toimintaan liittyen (Jaakkola 2010, 119; Standage ym. 2005, 425).

Psykologiset perustarpeet

Koetulla autonomialla tarkoitetaan itsemääräämisteoriassa yksilön kokemusta oman toimintansa vapaaehtoisuudesta, joka kumpuaa hänen aidosta kiinnostuksestaan ja arvoista. Ihminen kokee autonomiaa, kun hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaan ja säädellä sitä omista lähtökohdistaan ilman ulkopuolista painostusta ja pakotusta. Autonomia onkin avainasemassa itsemääräämisteoriassa, sillä sen määrä nähdään ratkaisevaksi siinä, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. (Deci & Ryan 2000, 233–234; Ryan & Deci 2017, 97.) Soini (2006, 24) käyttää autonomian merkityksestä esimerkkinä tilannetta, jossa pienet lapset uppoutuvat leikkiinsä niin, että sulkevat ulkopuolelleen lähes kaiken muun. Aikuisten sääntöjen alkaessa rajoittaa leikkiä laskee lasten mielenkiinto toimintaa kohtaan.

Koululiikunnassa autonomia ilmenee esimerkiksi oppilaiden mahdollisuutena valita erilaisia harjoitteita, toimintatapoja tai liikuntamuotoja ja mahdollisuutena osallistua liikuntatuntien toteutukseen ja suunnitteluun (Jaakkola 2010, 119; Liukkonen & Jaakkola 2017a, 133). Koululiikunnassa opettajan painottamien autonomisten toimintatapojen on todettu vaikuttuvan ja edistävän muun muassa liikunta-aktiivisuutta, koettua fyysistä pätevyyttä ja sisäistä motivaatiota oppimista kohtaan (Aelterman ym. 2012, 473; Standage, Gillison, Ntoumanis & Treasure 2012, 52–56; Ulstad, Halvari, Sørenbø & Deci 2016, 35–36; Zhang, Solmon, Kosma, Carson & Gu 2011, 64–65).

Koetulla sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan itsemääräämisteoriassa yksilön tarvetta tuntea yhteenkuuluvuuden tunnetta muihin ihmisiin. Yhteenkuuluvuus näkyy yksilön pyrkimyksenä etsiä hyväksynnän, läheisyyden ja kiintymyksen tunteita ja välttää hyljeksinnän, merkityksettömyyden ja etäisyyden tunteita toisten ihmisten kanssa. Ihmisellä on luontainen tarve tuntea kuuluvansa ryhmään, saada positiivisia tunteita ryhmässä toimimisesta, vaikuttaa ryhmän toimintaan ja tuntea itsensä merkittäväksi muiden silmissä. (Deci & Ryan 2000, 231; Ryan & Deci 2017, 96; Vallerand 2001, 286.) Sosiaalisen yhteenkuuluvuu-

den tunteet ja kokemukset ovatkin merkittäviä sisäisen motivaation lähteitä (Ryan & Deci 2017, 165–166). Soini (2006, 25–26) käyttää sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta esimerkkinä kavereiden kesken pelattavaa pallopeleä, jota saataan pelata väsymykseen asti päivä toisensa jälkeen. Kaikki haluavat palata pelaamaan vapaaehtoisesti ja nauttivat tilanteesta. Innostus ja osallistumisen taso olisivat kuitenkin todennäköisesti huomattavasti alhaisempia, mikäli sama pallopele ja siihen käytetty energia ja aika suoritettaisiin jossain toisessa, jonkun muun valitsemassa ryhmässä. (Soini 2006, 25–26.)

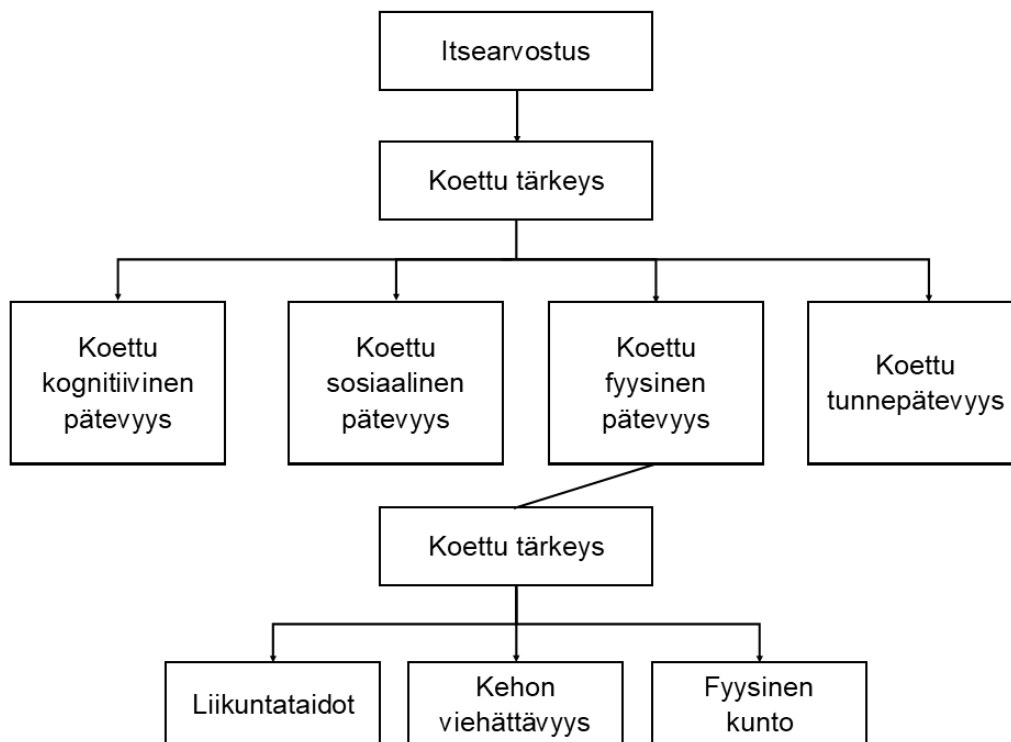
Liikunta muodostaa erinomaisen ympäristön sosiaalisen yhteenkuuluvuuden syntymiselle. Usein harjoituksia tehdään yhdessä ja oppijat voivat auttaa toisiaan helposti harjoittelussa. Toisaalta yhteenkuuluvuuden tunnetta lisää myös vastuun ottaminen kanssaliikkuja esimerkiksi turvallisuudesta huolehdittaessa. (Jaakkola 2010, 120.) Koululiikuntaan liittyvissä tutkimuksissa on todettu, että oppilaiden liikuntatunneilla yrittämiseen ja aktiivisuuteen on yhteydessä kokemus ryhmän yhteenkuuluvuudesta (Soini 2006, 64–65; Taylor ym. 2010, 109). Sosiaalinen ympäristö on osaltaan vaikuttamassa koulun liikuntatunteihin. Se voikin luoda liikuntamotivaatiota tukevan tai sitä heikentävän ilmapiirin vaikuttamalla yksilön psykologisiin perustarpeisiin. (Liukkonen ym. 2007, 160.) Opettajan lämpimäksi ja välittäväksi kokemisen on todettu olevan yhteydessä muun muassa innokkaampaan koululiikuntaan osallistumiseen, siinä keskittymiseen ja motivaatioon sitä kohtaan (Shen, McCaughy, Martin, Fahlman & Garn 2012, 239–240).

Koululiikunnassa, jossa ryhmät muodostuvat oppilaista riippumattomista teki-
jöistä, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkeiksi on määritelty kuusi tekijää. Ne ovat: (1) keskusteleminen henkilökohtaisista asioista ryhmässä, (2) osallistuminen yhteisiin tehtäviin, (3) vapaa-ajan viettäminen ryhmän jäsenten kanssa, (4) tunne arvostetuksi ja ymmärretyksi tulemisesta ryhmässä, (5) osallistuminen ryhmän toimintaan on nautittavaa ja miellyttävää ja (6) etäännyttäminen ryhmän jäsenten välillä ja itsekkäitä ryhmää hajottavia tunteita aiheuttavan toi-

minnan välttäminen. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 134; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan 2000, 422.)

Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan itsemääräämisteoriassa yksilön kokemusta omista tiedoistaan ja taidoistaan ja niiden riittävydestä toimiessaan eri elämänalueilla ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ihmisellä on luontainen tarve pätevyyden kokemuksille, sillä ne antavat puhtia kaikkeen toimintaan, kuten oppimiseen, ja toisaalta tukevat myös myönteisellä tavalla yksilön identiteettiä ja rakentavat minäkäsitystä. Pätevyyden kokemuksia on kuitenkin myös helppo tukahduttaa. Niitä heikentävät muun muassa tilanteet, joissa tehtävät ovat liian vaikeita, yksilö saa negatiivista palautetta tai yksilön kokemukset omista tiedoista ja taidoista heikkenevät esimerkiksi sosiaalisen vertailun takia. (Deci & Ryan 2000, 231–235; Nikander & Rovio 2009, 249; Ryan & Deci 2017, 11–95.) Pätevyyden kokemusten tuntemisessa on oleellista, että toiminta, josta tyydytys saadaan, koetaan omaksi ja se tulee tehtävästä itsestään eikä toimintaa kontrolloida ulkopuolelta, jolloin positiiviset vaikutukset eivät ole niin voimakkaita (Ryan & Deci 2017, 95–96). Rovion (2009, 231) mukaan pätevyyden kokemukset edellyttävät myös omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemista ja tiedostamista.

Pätevyyden kokemukset voidaan jakaa hierarkkisesti alapätevyysalueihin, joiden yläkategoriana on yleinen itsearvostus (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 134). Harter (1982, 88) on jakanut koetun pätevyyden kolmeen alapätevyysalueeseen: koettu kognitiivinen pätevyys, koettu sosiaalinen pätevyys ja koettu fyysinen pätevyys. Liukkosen ja Jaakkolan (2017a, 134) mukaan alapätevyysalueita on useita, edellä mainittujen lisäksi esimerkiksi tunnepätevyys. Pätevyyden osa-alueista on mahdollista muodostaa vielä eriytyneimpiä osa-alueita (kuvio 2). Esimerkiksi fyysinen pätevyys voidaan jakaa tyytyväisyyteen kehon osiin tai motorisiin taitoihin, joka voidaan jakaa edelleen esimerkiksi lentopallon isku-lyöntiin. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 134–135.)



KUVIO 2. Itsearvostuksen muodostuminen pätevyyshierarkiassa (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 135, mukaillen).

Yksilön kokemukset eri pätevyysalueiden tärkeydestä itselle vaihtelevat; hän saattaa kokea itsensä päteväksi esimerkiksi fyysisesti, mutta ei vaikkapa sosiaalisesti (Fox 1997, 125). Se, miten tärkeäksi kukin pätevyysalue koetaan, määrittää osaltaan sen merkityksen itsearvostukselle. Toiselle kyvykkyys tietyllä pätevyysalueella voi olla itsearvostuksen kannalta erittäin tärkeää, kun taas toiselle se voi olla merkityksetöntä. Pätevyysalueiden ja niihin liittyvien osaamisalueiden hierarkiat eivät ole kuitenkaan pysyviä, vaan onnistumisen kokemukset jollakin yksittäisellä osaamisalueella voivat nousta hierarkiassa ylöspäin ja näin voimistaa yksilön yleistä itsearvostusta. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 135.)

Koululiikunta on yhtenä tekijänä vaikuttamassa lasten ja nuorten itsearvostuksen kehittymiseen. Parhaimmillaan se tukee oppilaiden itsearvostuksen suotuisaa kehitystä tarjoamalla pätevyyden kokemuksia esimerkiksi kehonkuvassa, lajitaidoissa ja fyysisessä kunnossa. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 135.) Tär-

keää on kuitenkin, että opettaja valitsee oppilaiden taitotasolle soveltuvat tehtävät tai oppilaat osaavat valita itselleen sopivat tehtävät, jotta he saavat onnistumisen kokemuksia. Myös palautteella on tärkeä rooli pätevyyden kokemuksissa liikuntatunnilla. Niitä tukee tai heikentää opettajalta, ympäristöstä tai tehtävästä itsestään saatu palaute, joka saa oppilaan tuntemaan joko onnistuneensa tai epäonnistuneensa tehtävässä. (Jaakkola 2010, 119; Ryan & Deci 2017, 129–150.) Koululiikunnassa koetun pätevyyden on todettu olevan yhteydessä muun muassa sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla (Sas-Nowosielski 2008, 139), fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla ja koulun ulkopuoliseen liikuntaan osallistumiseen (Carroll & Loumidis 2001, 34; Jaakkola, Yli-Piipari, Watt & Liukkonen 2016, 753; Taylor ym. 2010, 113).

3.3 Tavoiteorientaatioteoria

Toinen runsaasti liikuntaan ja urheiluun liittyvään motivaatiotutkimukseen sovellettu teoria on John G. Nicholls (1989) tavoiteorientaatioteoria. Teorian perustana on käsitys yksilön luontaisesta taipumuksesta toimia tarkoituksellisesti ja tavoitteellisesti ja että kaikessa tavoitteellisessa toiminnassa yksilön pääasiallisena motiivina on tarve osoittaa pätevyyttä (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 138; Roberts 2001, 10.) Itsemääräämisteorian tavoin tavoiteorientaatioteoria kuuluu sosiaaliskognitiivisiin motivaatioteorioihin ja siinä yhdistyvät sekä persoonaan sidotut (yksilön tavoiteorientaatio) että tilannekohtaiset tekijät (motivaatioilmas-to) (Roberts 2001, 43–47). Teorian mukaan pätevyyttä ja omaa onnistumisen tunnetta voidaan osoittaa kahdella eri tavalla, jotka ovat yhteydessä siihen, miten yksilö arvioi pätevyyttään sekä miten hän tulkitsee menestymistään ja osaamistaan. Näitä tavoiteperspektiivejä kutsutaan tehtävä- ja minäsuuntautuneisuudeksi. (Mikkola 2007, 33; Nicholls 1989, 84–88.)

Tehtäväsuuntautuneelle henkilölle pätevyyden kokemukset syntyvät ennen kaikkea oman yrittämisen ansiota. Tällaiselle henkilölle tärkeää on oppiminen, kehittyminen ja uusien taitojen hankkiminen, jotka ovat riippuvaisia juurikin omasta yrittämisestä. (Nicholls 1989, 85.) Tehtäväsuuntautunut henkilö keskit-

tyy tehtäviä tehdessään omaan suoritukseen eikä vertaile itseään tai omaa suoritustaan toisiin tai heidän suorituksiinsa (Roberts 2001, 19). Tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation omaavalle henkilölle tunnusomaista on haastavien tehtävien valinta sekä harjoitteluun panostaminen ja keskittyminen tavoitteiden saavuttamiseksi (Nicholls 1989, 108–125).

Koululiikunnassa tehtäväsuuntautuneeseen oppilaaseen pätevät samat periaatteet. Oman suorituksen parantaminen, uusien taitojen hankkiminen ja omien sisäisten mittapuiden pohjalle rakentuva suoritustavoitteisto ovat pätevyyden tunteen kannalta tärkeitä asioita. Kuten mainittua tehtäväsuuntautuneisuuteen kuuluu haastavien tehtävien valinta, mutta tyypillistä on myös sisukkuus tilanteissa, jotka saattavat aiheuttaa turhautumista tai vaativat ponnistelua. Tehtäväsuuntautunut oppilas on tyytyväinen omaan aiempaa parempaan suoritukseen, vaikka muiden tulokset liikuntatunnilla olisivatkin parempia. (Ames 1992, 162; Liukkonen & Jaakkola 2017a, 138.) Koska tehtäväsuuntautuneelle oppilaalle tärkeää on oma kehittyminen ja yrittäminen, ei vertailu toisten oppilaiden suorituksiin, myös alhaisen liikuntataidon omaavat voivat kokea pätevyyden tunteita liikuntatunneilla huomatessaan kehittyvänsä omalla tasollaan (Soini 2006, 26–27). Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuuden edistämisessä liikuntatunneilla opettajan toiminnalla voi olla suuri merkitys, mikäli hän tarjoaa pätevyyden kokemuksia kaikille korostamalla henkilökohtaista edistymistä, uusien asioiden oppimista, laadukkaita suorituksia, itsevertailua, jatkuvaa osallistumista ja maksimaalista ponnistelua (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 139). Oppilaan tehtäväorientaation on todettu olevan yhteydessä muun muassa lisääntyneeseen sisäiseen suoritushämmätykseen (Xiang, McBride, Bruene & Liu 2007, 189), sinnikkyteen (Zan, Xiang, Louis, Jianmin & Yungpeng 2008, 323) sekä viihtymiseen ja koettuun fyysiseen pätevyyteen liikuntatunneilla (Wallhead & Ntoumanis 2004, 14–15).

Minäsuuntautuneelle henkilölle pätevyyden kokemukset syntyvät oman paremmuuden vertailusta toisiin tai saavuttamalla hyvän lopputuloksen jonkin normitaulukon mukaan. Vertailua saattaa esiintyä jopa tilanteissa, joissa ei varsina-

sesti edes kilpailla. (Nicholls 1989, 84–88.) Minäsuuntautunut henkilö pyrkii myös suoriutumaan tehtävistä vähemmällä yrittämisellä kuin muut (Jaakkola 2010, 120). Koska minäsuuntautunut henkilö uskoo menestyksensä johtuvan omasta kyvykkyydestään, epäonnistumiset voivat heikentää tällaisen yksilön suoritusmotivaatiota (Mikkola 2007, 35; Nicholls 1989, 121). Pätevyyden kriteerit minäsuuntautuneella henkilöllä ovat kilpailullisia eivätkä ne näin ollen ole omassa kontrollissa, jolloin edes yrittäminen ei takaa onnistumisen kokemusta (Soini 2006, 27).

Koululiikunnassa minäsuuntautuneeseen oppilaaseen pätevät tehtäväsuuntautuneisuuden tavoin yllä mainitut periaatteet. Minäsuuntautuneelle oppilaalle pätevyyden kokemukset syntyvät kilpailullisesta lopputuloksesta ja sitä seuraavasta sosiaalisesta vertailusta. Minäsuuntautuneella oppilaalla on riski suoriutua omia kykyjään heikommin, mikäli hän kokee oman pätevyyden heikoksi. Tästä seuraa mielenkiinnon ja yrittämisen halun heikkenemistä. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 139.) Minäsuuntautuneisuudelle on myös tyypillistä valita liian vaikeita tehtäviä, jotta saataisiin syy epäonnistumiselle tai liian helppoja tehtäviä, jotta varmistettaisiin niissä onnistuminen (Nicholls 1989, 109). Lisäksi mahdollisuus toistuviin epäonnistumisiin saa minäsuuntautuneen oppilaan lopettamaan toiminnan helpommin (Duda 1992, 60).

Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan kaikissa yksilöissä on piirteitä molemmista tavoiteperspektiiveistä ja ne voivat vaihdella tilanteet mukaan (Roberts 2001, 13–14). Näiden kahden tavoiteperspektiivin suhteen ymmärtäminen on liikuntamotivaation kannalta tärkeää, sillä yleensä ongelmia motivaation kanssa ei synny, mikäli tehtäväsuuntautuneisuus on riittävän vahva verrattuna oppilaan tehtäväsuuntautuneisuuden voimakkuuteen (Jaakkola & Liukkonen 2017a, 140). Motivaatio-ongelmia tuottavat todennäköisesti tilanteet, joissa oppilaan minäsuuntautuneisuus on voimakkaampi kuin tehtäväsuuntautuneisuus ja hänen taitotasonsa on alhainen. Oppilas haluaa osoittaa pätevyyttä, mutta koska hänen taitonsa ovat vähäiset, hän ei pärjää kilpailuissa. (Jaakkola 2010, 121.) Tilanteesta seuraa motivaation heikkenemis-

tä, mistä taas seuraa kiinnostuksen alaneminen koululiikuntaa kohtaan (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 140). Taulukossa 1 on esitetty yhteenveto tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden ominaispiirteistä Jaakkolaa ja Sepposta (1997, 24) lainaten.

TAULUKKO 1. Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden ominaispiirteistä (Jaakkola & Sepponen 1997, 24).

Tavoiteperspektiivi	Ominaispiirteitä
Tehtäväsuuntautuneisuus	<p>Tehokkaat suoritusstrategiat</p> <p>Kova yrittäminen</p> <p>Yhteistyö muiden kanssa</p> <p>Tavoitteena henkilökohtainen kehittyminen</p> <p>Pätevyyden kokeminen omissa suorituksissa onnistumisesta ja kovasta yrittämisestä</p> <p>Virheet nähdään osana oppimista</p> <p>Pitkäjänteisyys ja haastavien tehtävien valinta</p>
Minäsuuntautuneisuus	<p>Tehottomat suoritusstrategiat</p> <p>Ei usko harjoittelun kehittävään vaikutukseen</p> <p>Uskoo kontrolloimattomiin tekijöihin menestymisessä, kuten onni ja lahjakkuus</p> <p>Menestymisen kokeminen, kun saavuttaa lopputuloksen vähemmällä työllä kuin muut</p> <p>Luovuttaa helpommin</p> <p>Saattaa käyttää menestyäkseen vilpillisiä keinoja</p> <p>Kokee pätevyyttä ollessaan kyvykkäämpi kuin muut</p>

3.4 Motivaatioilmasto

Kolmas keskeinen liikuntaan ja urheiluun liittyvässä motivaatiotutkimuksessa käytetty teoria ja käsite on motivaatioilmasto, joka yhdistää itsemääräämisteori-

an ja tavoiteorientaatioteorian elementtejä (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291). Motivaatioilmasto tarkoittaa yksilön kokemaa toiminnan, esimerkiksi liikuntatunnin, psykologista ilmapiiriä, joka ohjaa toiminnan tavoitteita (Ames 1992, 164). Yksilön kokemus motivaatioilmastosta vaikuttaa kognitiivisiin (esimerkiksi suhtautuminen onnistumisiin ja epäonnistumisiin), affektiivisiin (esimerkiksi viihtymisen ja ahdistuksen kokeminen) ja käyttäytymiseen (esimerkiksi yrittäminen) liittyviin motivaatiotekijöihin (Biddle 2001, 120; Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291). Motivaatioilmastolla on kaksi pääulottuvuutta, jotka mukailevat Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriaa; tehtäväsuuntautuneisuus, jossa korostetaan itsevertailua ja minäsuuntautuneisuus, jossa korostetaan normatiivista vertailua (Ames 1992, 163).

Epsteinin (1989) kehittämää TARGET-mallia on yleisimmin käytetty kuvaamaan motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden piirteitä (Ames 1992, 172; Soini 2006, 30). Se on suunnattu opettajien ja ohjaajien käyttöön, sillä kaikki opettajan tai ohjaajan tekemät didaktiset ja pedagogiset ratkaisut vaikuttavat motivaatioilmaston syntymiseen (Jaakkola & Digelidis 2007, 4). Malli koostuu kuudesta pedagogisesta ja didaktisesta osa-alueesta, joiden perusteella toimintaa voidaan toteuttaa: (1) *tehtävien toteuttamistapa* (task), (2) *opettajan auktoriteetti* (authority), (3) *palautteen antaminen toiminnasta* (rewarding/recognition), (4) *oppilaiden ryhmittely* (grouping), (5) *toiminnan arviointi* (evaluation) ja (6) *ajankäytön joustavuus* (timing) (Ames 1992, 173; Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2017c, 293). Opettaja voi vaikuttaa liikuntatunnin motivaatioilmaston suotuisaan suuntaan kehittymiseen korostamalla mainittujen osa-alueiden tehtäväsuuntautuneita eli autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja koettua pätevyyttä edistäviä piirteitä (Liukkonen & Jaakkola 2017c, 293).

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtävät ovat vaihtelevia ja monipuolisia ja ne tarjoavat henkilökohtaista haastetta oppilaan taitotasoon nähden. Käytännössä tämä tarkoittaa opetuksen eriyttämistä oppilaiden taitotason mukaan. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja ottaa oppilaat

mukaan päätöksentekoon esimerkiksi tuntien sisällön suunnittelusta, harjoitteista ja yhteisistä pelisäännöistä. Opettaja ei kontrolloi kaikkea toimintaa ylhäältä käsin vaan siirtää vastuuta osittain oppilaille. Palaute annetaan tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa yksilön suorituksesta ja henkilökohtaisesta kehitymisestä ja se annetaan pääosin yksityisesti, jolloin vältetään sosiaaliselta vertailulta. Ryhmät muodostetaan joustavasti, erilaisia ryhmittelymenetelmiä hyödyntäen, ja ne ovat heterogeenisia, jolloin vältetään sosiaaliselta vertailulta ja toisaalta tuetaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa arviointi kohdistuu oppilaiden henkilökohtaiseen kehittymiseen, suoritustaprosesseissa edistymiseen, yrittämiseen, henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja yhteistyöhön luokan oppilaiden kesken. Virheet ja epäonnistumiset nähdään tärkeänä osana oppimisprosessia eikä niitä tule vältellä. Oppilaat myös osallistetaan arviointiprosessiin. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa ajankäyttö on joustavaa, jolloin tehtäviä ei keskeytetä, mikäli huomataan, että oppiminen on vielä kesken. On tärkeää, että oppilaat saavat harjoitella omalla nopeudellaan ja oppimisvauhdillaan, sillä se edistää pätevyyden kokemuksia ja autonomiaa. (Ames 1992, 173; Epstein 1989; Liukkonen ym. 2007, 164–167; Liukkonen & Jaakkola 2017c, 293–296; Soini 2006, 30; Treasure 2001, 90–93.) Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteistä.

Tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla on havaittu koululiikuntaan liittyvissä tutkimuksissa olevan yhteys sisäistä liikuntamotivaatiota edistäviin tekijöihin, kuten tehtäväsuuntautuneisuuteen (Bakirtzoglou & Ioannou 2011, 301; Digelidis, Papaioannou, Laparidis & Christodoulidis 2003, 205), koettuun pätevyyteen (González-Cutre, Sicilia, Moreno & Fernández-Balboa 2009, 432; Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen & Ommundsen 2009, 326), koululiikunnassa viihtymiseen (Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari 2012, 264; Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen 2015, 479), yrittämiseen (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkola 2010, 302; Wallhead & Ntoumanis 2004, 13), liikuntataitojen oppimiseen (Martin, Rudisill & Hastie 2009, 235–236) ja sisäiseen motivaatioon (Spittle & Byrne 2009, 261–262).

TAULUKKO 2. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tunnuspiirteitä (Liukkonen ym. 2007, 168; Mikkola 2007, 41).

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto

Oppilaat osallistuvat päätöksentekoon koskien toimintaa

Toimintaa eriytetään oppilaiden taitotason mukaan

Virheet nähdään osana oppimista

Yhteistyötä arvostetaan

Omaa kehittymistä ja yrittämistä arvostetaan

Ryhmät ovat heterogeenisiä

Oppilaat ovat mukana arviointiprosessissa

Palautetta annetaan suorituksista

Palaute on yksityistä

Oppilaat asettavat omat tavoitteensa

Toiminnassa jokaisella osallistujalla on tärkeä rooli

Ajankäyttö on joustavaa

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tunnuspiirteet ovat tehtäväsuuntautuneelle ilmastolle vastakkaisia; tehtävät ovat kaikille samanlaisia eikä opetuksessa hyödynnetä eriyttämistä. Opettaja päättää kaikista tehtävistä ja toimintatavoista eikä oppilaita osallisteta päätöksentekoon. Palaute annetaan pääsääntöisesti koko ryhmän kuulleen ja se perustuu normatiivisiin kriteereihin. Ryhmitely tapahtuu oppilaiden taitotason mukaan ja arviointi perustuu lopputuloksiin ja sosiaaliseen vertailuun. Toiminta etenee tiukan tuntisuunnitelman mukaan ja ajankäyttö on rajattua. (Biddle 2001, 122; Epstein 1989; Liukkonen ym. 2007, 164–167; Liukkonen & Jaakkola 2017c, 293–296; Soini 2006, 30; Treasure 2001, 90–93.) Taulukossa 3 on esitetty yhteenveto minäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteistä.

Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla on havaittu koululiikuntaan liittyvissä tutkimuksissa olevan yhteys moniin liikuntamotivaation kannalta kielteisiin tekijöihin, kuten minäsuuntautuneisuuteen (Bakirtzoglou & Ioannou 2011, 301;

Spittle & Byrne 2009, 261–262; Todorovich & Curtner-Smith 2002, 132), vähäiseen viihtymiseen (Jaakkola ym. 2015, 481) ja ahdistuneisuuteen liikuntatunneilla (Liukkonen ym. 2010, 303).

TAULUKKO 3. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston tunnuspiirteitä (Liukkonen ym. 2007, 168; Mikkola 2007, 42).

Minäsuuntautunut motivaatioilmasto

Opettaja tekee itse päätökset toiminnasta

Tehtävät ja toimintatavat ovat samoja kaikille

Virheistä rangaistaan

Sosiaalista vertailua ja kilpailua arvostetaan

Ryhmät ovat homogeenisiä

Opettaja arvioi toimintaa

Palautetta annetaan persoonasta ja suhteellisista taidoista

Palaute on julkista

Opettaja asettaa toiminnan tavoitteet

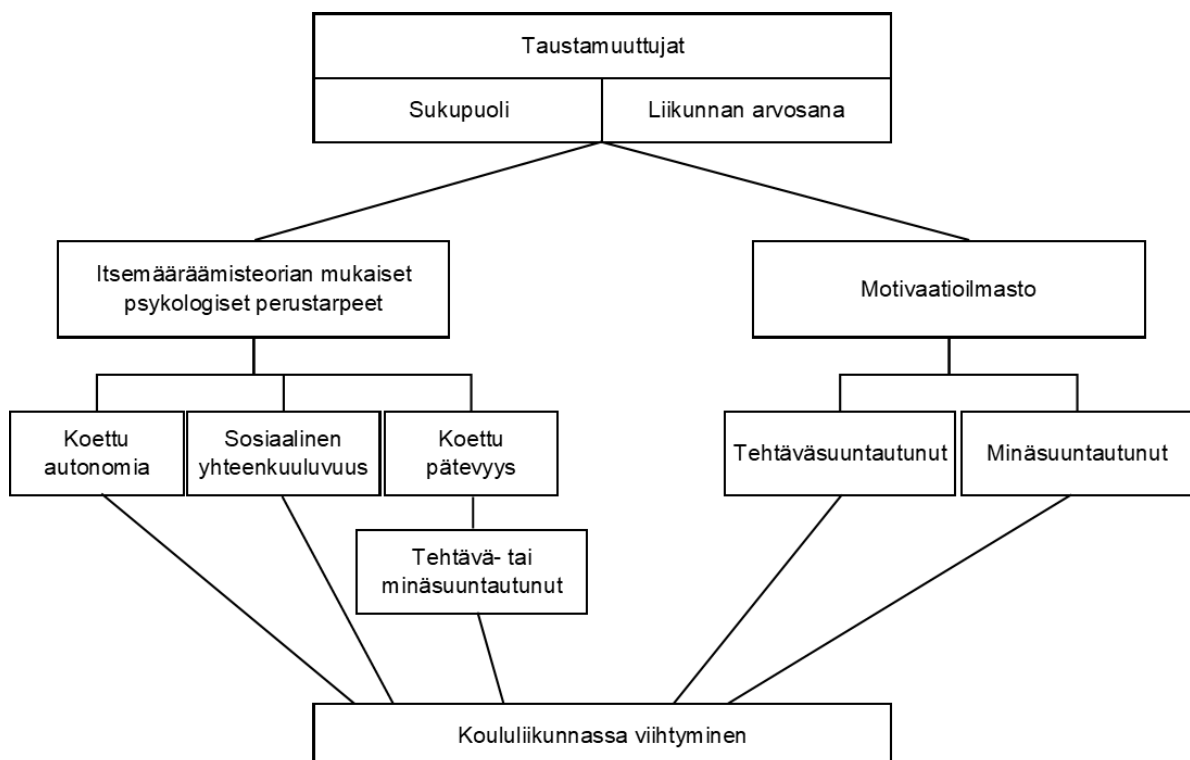
Ainoastaan ryhmän parhaat ovat tärkeissä rooleissa toiminnassa

Ajankäyttö on kontrolloitua

Liukkosen ja Jaakkolan (2017c, 292) mukaan tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto eivät ole toistensa vastakohtia, sillä ne eivät korreloi juurikaan keskenään. Liikunnanopetuksessa voivatkin olla mukana motivaatioilmaston molemmat ulottuvuudet tai vain jompikumpi voi korostua (Liukkonen ym. 2010, 302; Soini 2006, 63). Muun muassa Jaakkolan ja kumppaneiden (2015, 480–481) sekä Soinin (2006, 64–65) tutkimukset ovat osoittaneet, että liikunnallisesti taitaville oppilaille minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei ole motivaation kehittymisen kannalta haitallista, mutta vähemmän taitaville se yksipuolisesti dominoivana heikentää koululiikunnassa viihtymistä ja yrittämistä. Opettajan ei tarvitse kitkeä kaikkea kilpailullisuutta toiminnasta, mutta on tärkeää varmistaa, että se sisältää riittävästi tehtäväsuuntautuneita elementtejä (Liukkonen & Jaakkola 2017c, 296).

4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu Decin ja Ryanin (1985, 2000) itsemääräämisteoriaan, jonka mukaan yksilöllä on kolme psykologista perustarvetta; koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu pätevyys, joita yksilö pyrkii tyydyttämään toiminnassaan sekä Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriaan, jonka mukaan yksilön kokema pätevyys (tavoiteorientaatio) voi muodostua tehtävä- tai minäsuuntautuneeksi. Kolmas tutkimuksen viitekehykseen liittyvä käsite on motivaatioilmasto, joka voi tavoiteorientaatioteorian mukaisesti muodostua tehtävä- tai minäsuuntautuneeksi. Mainittuihin teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin perustuen teoreettisena olettamuksena on, että psykologiset perustarpeet, oppilaan tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio ja liikuntatuntien tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ovat positiivisessa yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen. Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3. Tutkimuksen viitekehys.

Tutkielman päätutkimusongelmana on, *mitkä liikuntamotivaatiotekijät selittävät 6.-luokkalaisten oppilaiden viihtymistä koululiikunnassa*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää liikuntatuntien motivaatioilmaston, liikuntatunneilla koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja koetun pätevyyden sekä oppilaiden tavoiteorientaation yhteyksiä heidän koululiikunnassa viihtymiseen.

Pääongelma:

Mitkä liikuntamotivaatiotekijät selittävät 6.-luokkalaisten oppilaiden viihtymistä koululiikunnassa?

Alaongelmat:

1. Millainen on tehtävä- ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston yhteys koululiikunnassa viihtymiseen?
2. Millainen on liikuntatunneilla koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja koetun pätevyyden yhteys koululiikunnassa viihtymiseen?
3. Millainen on tehtävä- ja minäsuuntautuneen tavoiteorientaation yhteys koululiikunnassa viihtymiseen?

Kaikkia selittäviä yhteyksiä analysoidaan erikseen sekä pojilla ja tytöillä että liikunnan arvosanan mukaan.

5 TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT

5.1 Kvantitatiivinen tutkimus

Kanasen (2011, 12) mukaan tutkimusotteet voidaan jakaa karkeasti kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tutkimusotteen valinta riippuu tutkittavasta ilmiöstä. Kvantitatiivisen tutkimuksen edellytyksenä on, että tutkittava ilmiö tunnetaan ennestään, jotta tiedetään, mitkä tekijät vaikuttavat ilmiöön. Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus perustuu tekijöiden eli muuttujien mittaamiseen, niiden välisten vuorovaikutussuhteiden laskemiseen ja tekijöiden esiintymisen määrälliseen laskemiseen. Tekijöiden tunteminen on määrällisen tutkimuksen kannalta keskeistä, koska mittaaminen on mahdotonta, jos ei tiedetä mitä mitataan. (Kananen 2011, 12.) Koska kvantitatiivinen tutkimus perustuu mittaamiseen, on siinä käsiteltävä aineisto numeerista eli tutkittavina olevia asioita ja niiden ominaisuuksia käsitellään yleisesti kuvaillen numeroiden avulla (Vilkkä 2007, 14). Kvantitatiivisen tutkimuksen muita keskeisiä piirteitä ovat muun muassa johtopäätösten tekeminen aiemmista tutkimuksista, aiempien teorioiden hyödyntäminen ja käytettyjen käsitteiden määrittely (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 140). Kvantitatiivinen tutkimus edustaa positivistista tieteenfilosofiaa, jossa korostetaan tiedon objektiivisuutta, luotettavuutta, perusteltavuutta ja yksiselitteisyyttä. Positivismi perustuu mittaamiseen tavoitteenaan tuottaa luotettavaa, yleistettävää ja perusteltua tietoa. Tulosten toistettavuus on positivismissa totuutta. (Kananen 2011, 18; Metsämuuronen 2009, 217.) Tutkimukseni edustaa kvantitatiivista tutkimusta, koska tutkin kyselylomakkeella kerätyn numeerisen aineiston avulla, mitkä liikuntamotivaatiotekijät selittävät 6.-luokkalaisten oppilaiden viihtymistä koululiikunnassa.

Kvantitatiivisen tutkimuksen yhtenä keskeisimmistä tutkimusmenetelmistä pidetään survey-tutkimusta, millä tarkoitetaan suunnitelmallista kysely- tai haastattelututkimusta (Heikkilä 2014, 17). Survey-tutkimuksessa tietoa kerätään strukturoidusti kohdejoukolta, jonka yksilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä

perusjoukosta. Strukturoidulla tarkoitetaan tutkittavan asian, esimerkiksi tutkittavien henkilöiden ammatin, kysymistä täsmälleen samalla tavalla jokaiselta vastaajalta. (Hirsjärvi ym. 2009, 194.) Survey-tutkimuksessa aineisto kerätään tutkimuslomakkeen avulla (Heikkilä 2014, 17).

Tutkimuksessani aineistonkeruutapana on verkkokyselytutkimus. Valitsin aineistonkeruutavaksi kyselytutkimuksen, koska se mahdollistaa laajan aineiston keräämisen (Hirsjärvi ym. 2009, 195), mikä on tärkeä tekijä kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jota tutkimukseni edustaa. Kyselytutkimusta hyödynnetään aineiston keruussa, kun halutaan selvittää esimerkiksi havaintoyksikkönä olevan henkilön mielipiteitä, asenteita tai käyttäytymistä (Vilka 2007, 28), tässä tutkimuksessa esimerkiksi oppilaiden liikuntamotivaatio. Kyselytutkimuksen etuna pidetään myös tehokkuutta, sillä se säästää aikaa ja vaivaa etenkin, kun tutkittavia on paljon ja he ovat hajallaan (Hirsjärvi ym. 2009, 195; Vilka 2007, 28). Verkossa täytettävässä kyselylomakkeessa on etuna vastausten tallentuminen suoraan sähköiseen muotoon eli niitä ei tarvitse tallentaa tai syöttää erikseen analysointiohjelmaan (Vehkalahti 2014, 48). Lisäksi kyselyn hyödyntäminen aineistonkeruussa oli minulle ennestään tuttua kandidaatin tutkielmasta, mikä helpotti tutkimusprosessia. Kyselytutkimuksen haasteita ovat muun muassa vastaamattomuus ja se, että ei voida varmistua siitä, miten huolellisesti ja rehellisesti vastaajat ovat vastanneet (Hirsjärvi ym. 2009, 195).

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat peruskoulun 6.-luokkalaiset oppilaat. Vastaajia oli yhteensä 78, joista tyttöjä oli 47 (60 %) ja poikia 31 (40 %). Kohdejoukon valinnan perusteena oli se, että 6.-luokkalaisilla oppilailla on useamman vuoden kokemus koululiikunnasta, joten heille on ehtinyt muodostua käsitys koulun liikuntatuntien motivaatioilmastosta ja omasta liikuntamotivaatiosta koulun liikuntatunneilla. Lisäksi 6.-luokkalaiset ovat henkisesti iältään riittävän kypsiä vastaamaan tutkimuksen kysymyksiin. Tutkimukseen osallistui oppilaita

kolmesta (3) Lapin alueen kunnasta ja yhdestä (1) Pohjois-Pohjanmaan kunnasta.

Tutkimuksen aineiston keräsin marraskuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana internetissä täytettävällä kyselylomakkeella, jossa hyödynsin Webropol-kyselytyökalua. Lähetin linkin kyselylomakkeeseen (liite 1) sähköpostilla saatteen kera tutkimukseen arvottujen koulujen rehtoreille, joita pyydettiin välittämään viesti eteenpäin 6. luokkien opettajille. Sähköpostiin liitin kyselyyn liittyvät ohjeet opettajalle (liite 2) ja tutkimuslupalomakkeen (liite 3) vanhemmille. Oppilaat vastasivat kyselyyn opettajan valitsemana ajankohtana, ja opettajan johdolla eli en ollut tutkijana paikalla kyselyä tehtäessä lukuun ottamatta yhtä luokkaa. Kyseissä luokassa pyrin vaikuttamaan kyselyn täyttämiseen mahdollisimman vähän ja kerroin lähinnä samat asiat, jotka löytyvät liitteestä 2. Ennen kyselylomakkeen lähettämistä rehtoreille testasin sen 27 oppilaalla. Testauksen avulla halusin selvittää muun muassa vastaamiseen kuluvaan aikaa, lomakkeen selkeyttä ja johdonmukaisuutta. Testauksessa kerätyt vastaukset eivät ole mukana analyysissä. Testauksen perusteella totesin lomakkeen toimivaksi enkä tehnyt siihen muutoksia pieniä sanamuotojen korjauksia lukuun ottamatta.

Alkuperäisenä tavoitteenani oli hyödyntää tutkimusaineiston keruussa monivaiheista ryväsotantaa ja tutkimus oli tarkoitus toteuttaa ainoastaan Lapin alueella. Ryväsotannassa eli klusteriotannassa tutkimuksen kohteena ovat useimmiten luonnolliset ryhmät, esimerkiksi koululuokat (Vilkkä 2007, 55). Ryväsotannan hyvinä puolina ovat ajallisten ja taloudellisten resurssien säästö, sillä jokaista populaation jäsentä ei tarvitse valita erikseen vaan heidät voidaan valita suurempina ryhminä (Nummenmaa 2009, 29; Valli 2015, 27). Ryväsotannassa monivaiheisuudella tarkoitetaan yleensä sitä, että yhdistetään ositetun otannan ja klusteriotannan periaatteita (Nummenmaa 2009, 29). Valli (2015, 28) antaa esimerkin koulutyytyväisyyden selvittämisestä peruskoulun oppilailta; ensimmäisessä vaiheessa arvotaan mukaan kaikista Suomen kunnista asukasluvun perusteella pienet, keskisuuret ja isot kunnat. Toisessa vaiheessa arvotaan kaikista kolmesta kuntakoosta koulut, jossa tulee huomioida erityyppiset- ja kokoi-

set koulut. Kolmannessa vaiheessa valituista kouluista arvotaan luokat. (Valli 2015, 28.)

Tutkimuskoulujen valikoitumisprosessi alkoi marraskuussa 2019. Ensimmäisessä vaiheessa jaottelin Lapin kunnat Tilastokeskuksen (2019) luokituksen perusteella kaupunkimaisiin kuntiin, taajaan asuttuihin kuntiin ja maaseutumaisiin kuntiin ja laskin jokaisen kuntaryhmän syksyllä 2019 6. luokan aloittaneet oppilaat yhteen. Toisessa vaiheessa kaupunkimaisista kunnista ja taajaan asutuista kunnista arvottiin kaksi kuntaa ja maaseutumaisista kunnista kolme kuntaa. Seuraavaksi pyrin luokittelemaan internetistä löytyvien tietojen perusteella tutkimukseen arvottujen kuntien koulut isoihin, keskikokoisiin ja pieniin. Kolmannessa vaiheessa arvoinkin kaupunkimaisten kuntien jokaisesta koulukoosta yhden koulun. Taajaan asutuista kunnista arvoinkin kaksi koulua ja maaseutumaisista kunnista valitsin niiden ainoat koulut. Koulujen arvonnin jälkeen lähetin valittujen koulujen rehtoreille sähköpostia.

Kyselytutkimuksen heikkoutena on mahdollisuus vastausprosentin jäämisestä alhaiseksi (Valli 2015, 45). Kyseinen skenaario toteutui tutkimuksessani arvottujen koulujen osalta rehtoreille lähetetyistä muistutusviesteistä huolimatta. Tästä syystä päädyin keräämään osan vastauksista harkinnanvaraisen otannan avulla yhden pohjoispohjanmaalaisen kaupunkimaisen kunnan yhdestä keskikokoisesta koulusta, jotta vastausmäärää saataisiin suuremmaksi. Koulu valikoitui mukaan tutkimukseen tuttuuden perusteella.

5.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Kanasen (2011, 54) mukaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittarilla tarkoitetaan eräänlaista sääntöä, jolla tilastoyksikköön liitetään muuttujan ominaisuutta vastaava arvo. Päädyin valitsemaan kyselylomakkeeseeni aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä mittareita. Kananen (2011, 54) kirjoittaa, että yleisesti hyväksytyjä käsitteitä ja mittareita kannattaa hyödyntää, koska aikaisemmissa tutkimuk-

sisä käytettyjen mittarien toimivuus on yleensä testattu ja samoilla mittareilla tehdyt tutkimukset ovat vertailukelpoisia keskenään.

Tutkimuksessa käytettyyn kyselylomakkeeseen valitsin neljä eri mittaria: koululiikunnan motivaatioilmastomittari (Soini, Liukkonen & Jaakkola 2004) Enjoyment in Sport -mittari (Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, & Keeler 1993), jolla mitattiin koululiikunnassa viihtymistä, Perception of Success Questionnaire (POSQ) -mittari (Roberts, Treasure & Balague 1998), jolla mitattiin oppilaiden tavoiteorientaatiota ja Physical Self-Perception Profile (PSPP) -mittari (Fox & Corbin 1989), jolla mitattiin koettua fyysistä pätevyyttä. Kaikkien neljän mittarin väittämät olivat monivalinnallisia ja niitä oli yhteensä 39.

Taustamuuttujina lomakkeessa kysyin vastaajan sukupuolta, paikkakuntaa, jossa oppilas käy koulua, liikunnan arvosanaa viimeisimmässä todistuksessa, urheiluseurassa harrastamista ja hengästyttävän liikunnan harrastamisen määrää koululiikunnan ulkopuolella.

5.3.1 Koululiikunnan motivaatioilmastomittari

Koululiikunnan motivaatioilmastoa mitattiin Soinin ja kumppaneiden (2004) kehittämällä koululiikunnan motivaatioilmastomittarilla. Mittari yhdistää kolme yleisimmin motivaatiotutkimuksessa käytettyä mittaria; Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ; Seifriz, Duda & Chi 1992; suomeksi Liukkonen 1998), Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPEQ; Papaioannou 1994; suomeksi Laakso 2005), ja Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire -2 (PMCSQ-2; Newton, Duda & Yin 2000; suomeksi Kokkonen 2003). Lisäksi mittariin on kehitetty uusia aiheeseen liittyviä osioita. (Soini ym. 2004, 59–60; Soini 2006, 40.) Mittari sisältää yhteensä 18 väittämää, jotka mittaavat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa, koettua autonomiaa ja koettu sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Mittari on todettu luotettavaksi ja validiksi suomalaisessa koululiikuntakontekstissa (Soini ym. 2004; Soini 2006;

Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari & Jaakkola 2014). Mittarin osiot ja määritelmät on esitetty taulukossa 4. Väittämiin annettiin vastaus viisiportaisen Likert-asteikon avulla (1=täysin eri mieltä...5=täysin samaa mieltä).

TAULUKKO 4. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin väittämät teoreettisine määritelmineen (Soini ym. 2004, 61; Soini 2006, 42).

Osio	Määritelmä
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	
Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	Yrittäminen, kehittyminen, arviointi kehitymisessä
Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän	Kehittyminen, oppiminen tavoitteena
Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omilla taidoissamme	Arviointi kehitymisessä
Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	Yrittäminen, arviointi kehitymisessä
On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä	Yrittäminen, arviointi kehitymisessä
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	
Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	Normatiivinen arviointi
Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	Arviointi normatiivista, kilpailu tavoitteena
Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset	Kilpailu tavoitteena, normatiivinen arviointi
Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	Normatiivinen vertailu, normatiivinen arviointi

Autonomia

Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	Valinnan mahdollisuus, valta omaan suoritukseen
Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	Valinnan mahdollisuus, vaikuttaminen
Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	Vaikuttamisen mahdollisuus
Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	Valinnan mahdollisuus
Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	Valta omaan suoritukseen, vaikuttamisen mahdollisuus

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä	Yhdessä toimiminen
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimies- saan liikuntatunnilla	Yhdessä toimiminen
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen	Yhtenäisyys
Liikuntatunneilla oppilaat ”puhaltavat yh- teen hiileen”	Yhdessä toimiminen

5.3.2 Koetun viihtyvyyden mittari

Oppilaiden koululiikunnassa viihtymistä mitattiin Enjoyment in Sport -mittarin (Scanlan ym. 1993) suomenkielisellä käännöksellä (Liukkonen 1998), jossa väittämät on muutettu koululiikuntaan sopiviksi. Mittarin väittämät ovat: ”Pidän liikuntatunneista”, ”Liikuntatunneilla on hauskaa”, ”Liikuntatunnit tuovat minulle iloa” ja ”Nautin liikuntatunneista”. Mittari on suomenkielisen version osalta osoitautunut toimivaksi suomalaisten juniorijalkapalloilijoiden (Liukkonen 1998) ohella suomalaisessa koululiikunnassa (Kalaja 2012; Soini 2006). Väittämiin annettiin vastaus viisiportaisen Likert-asteikon avulla (1=täysin eri mieltä...5=täysin samaa mieltä).

5.3.3 Tavoiteorientaatiomittari

Oppilaiden tavoiteorientaatiota koululiikunnassa mitattiin Perception of Success Questionnaire (POSQ) -mittarin lasten version (Roberts ym. 1998) suomenkielillä käännöksellä (Jaakkola & Sepponen 1997). Mittari sisältää 12 väittämää, joista kuusi mittaa tehtäväsuuntautunutta tavoiteorientaatiota ja kuusi minäsuuntautunutta tavoiteorientaatiota. Mittari on todettu toimivaksi koululiikunnan osalta (Jaakkola 2002; Jaakkola & Sepponen 1997; Laakso 2005). Väittämiin annettiin vastaus viisiportaisen Likert-asteikon avulla (1=täysin eri mieltä...5=täysin samaa mieltä). Mittarin väittämät on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Tavoiteorientaatiomittarin väittämät.

Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio

Yritän kovasti

Huomaan todella kehittyväni

Voitan vaikeudet

Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut

Teen kaiken parhaan kykyni mukaan

Saavutan itselleni asettamani tavoitteen

Minäsuuntautunut tavoiteorientaatio

Voitan toiset

Olen paras

Pärjään paremmin kuin toiset

Näytän toisille olevani paras

Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa

Olen selvästi toisia parempi

5.3.4 Koetun fyysisen pätevyyden mittari

Oppilaiden koettua fyysistä pätevyyttä mitattiin Physical Self-Perception Profile (PSPP) -mittarin (Fox & Corbin 1989) suomenkielisellä käännöksellä (Jaakkola 2002), joka on todettu luotettavaksi ja validiksi koululiikuntatutkimuksessa (Jaakkola, Washington & Yli-Piipari 2012; Kalaja ym. 2009). Mittari sisältää viisi väittämää, joihin vastaus annettiin viisiportaisen Osgoodin asteikon avulla, esimerkiksi (1) Olen hyvä liikunnassa – (5) Olen huono liikunnassa. Analysointivaiheessa käänsin mittarin skaalat vastakkaisiksi siten, että arvosta yksi tuli arvo viisi ja niin edelleen, jolloin suurempi arvo tarkoitti korkeampaa koettua fyysistä pätevyyttä. Mittarin väittämät on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Koetun fyysisen pätevyyden mittarin väittämät.

Olen hyvä liikunnassa	Olen huono liikunnassa
Olen mielestäni yksi parhaista liikunnassa	Kuulun taidoiltani heikoimpiin liikunnassa
Olen itsevarma liikuntatilanteissa	En luota itseeni liikuntatilanteissa
Olen kyvykkäimpien joukossa valittaessa oppilaita liikuntatehtäviin	En kuulu niihin oppilaisiin, joita valitaan liikuntatehtäviin (kilpailut, pelit ym.)
Olen ensimmäisten joukossa, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntatehtäviä	Vetäydyn taka-alalle, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntatehtäviä

5.4 Tilastolliset analyysit

Aineiston analysointiin käytin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmaa. Tilastollista analyysia varten muodostin käytettyjen mittareiden muuttujista summamuuttujia, jotka perustuvat teoriaan. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarista muodostin neljä summamuuttujaa; tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, minäsuuntautunut motivaatioilmasto, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Tavoiteorientaatiomittarista muodostin kaksi summamuuttujaa; tehtäväsuuntautunut

tavoiteorientaatio ja minäsuuntautunut tavoiteorientaatio. Koululiikunnassa viihtymisestä ja koetusta fyysisestä pätevyydestä muodostin omat summamuuttujat. Käytettyjen mittareiden faktorivaliditeettien analysointiin käytin eksploraatiivisen faktorianalyysin promax-rotatoitua pääakselimenetelmää. Mittareiden muuttujien ja niistä muodostettujen summamuuttujien välisiä korrelaatioita tutkin Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla ja sisäistä yhdenmukaisuutta analysoin Cronbachin alfa-kertoimen avulla.

Poikien ja tyttöjen sekä liikunnan arvosanan 7–8 ja 9–10 saaneiden oppilaiden välisiä eroja muuttujien keskiarvoissa tarkastelin riippumattomien otosten t-testin avulla. Motivaatioilmaston, koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, koetun fyysisen pätevyyden ja tavoiteorientaation yhteyttä koululiikunnassa viihtymiseen tarkastelin Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla. Koululiikunnassa viihtymistä selittäviä tekijöitä analysoin lineaarisella regressioanalyysillä.

Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset merkitsevyydet (Haapakorva & Väliuori 2008):

$p < 0.001$ *** = erittäin merkitsevä

$p < 0.01$ ** = merkitsevä

$p < 0.05$ * = melkein merkitsevä

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan yleensä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen eli sen kykyyn antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetti taas viittaa siihen, mitataanko mittareilla sitä, mitä on tarkoitus mitata. Tutkimuksen luotettavuus onkin suoraan verrannollinen käytettyjen mittareiden luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2009, 74.)

6.1 Tutkimuksen reliabiliteetti

Mittauksen reliabiliteettia voidaan tarkastella toistomittauksella, rinnakkaismittauksella tai mittarin sisäisen konsistenssin eli yhtenäisyyden kautta (Metsämuuronen 2009, 73). Tässä tutkimuksessa mittareiden reliabiliteettien tarkasteluun olen käyttänyt mittareiden sisäisiä konsistensseja, sillä niiden hyödyntäminen ei vaadi ylimääräistä mittaamiskertaa tai rinnakkaista mittaria toisin kuin toisto- ja rinnakkaismittaus, mistä syystä se onkin yleisin tapa reliabiliteetin arviointiin (Nummenmaa 2009, 356). Sisäistä konsistenssia mitataan yleensä Cronbachin alfan (α) avulla. Alfa alimpana hyväksyttävänä arvona on pidetty arvoa 0.60. (Metsämuuronen 2009, 145–146.) Cronbachin alfan lisäksi tutkin muuttujien keskinäisiä ja muuttujien ja summamuuttujien välisiä korrelaatioita Pearsonin tulomomenttikertoimen avulla.

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston korrelaatiot vaihtelivat välillä .34 ja .60 ja olivat tilastollisesti merkitseviä (taulukko 7). Muuttujien korrelaatiot tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston summamuuttujaan olivat välillä .70 ja .80 ja olivat niin ikään tilastollisesti merkitseviä. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston Cronbachin alfaksi muodostui .80, joten muuttujat mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa (taulukko 8). Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut alfan arvoa.

TAULUKKO 7. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatiot motivaatioilmaston summamuuttujiin (n=78).

	1.	2.	3.	10.	13.
1. Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	-				
2. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän	.48**	-			
3. Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme	.44**	.38**	-		
10. Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	.53**	.34**	.40**	-	
13. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä	.60**	.54**	.46**	.35**	-
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	.80**	.75**	.71**	.70**	.79**
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	-.11	-.05	.03	.19	.06
Koettu autonomia	.43**	.21	.17	.38**	.20
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.56**	.30	.36**	.37**	.32**

TAULUKKO 8. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	.73
2. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän	.77
3. Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme	.78
10. Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	.79
13. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä	.74
Alfa (n=78)	0.80

Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ja vaihtelivat välillä .35 ja .60 (taulukko 9). Muuttujien korrelaatiot minäsuuntautuneen motivaatioilmaston summamuuttujaan olivat tilastollisesti merkitseviä, vaihteluvälinä .76 ja .85. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston Cronbachin alfan arvoksi muodostui .83 eikä minkään osion poistaminen ei olisi nostanut alfan arvoa (taulukko 10).

TAULUKKO 9. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatiot motivaatioilmaston summamuuttujiin (n=78).

	5.	8.	14.	16.
5. Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset	-			
8. Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	.60**	-		
14. Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	.59**	.59**	-	
16. Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	.35**	.58**	.55**	-
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	-.08	.07	-.03	.15
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	.79**	.85**	.84**	.76**
Koettu autonomia	.07	.28*	.20	.41**
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	-.05	-.06	-.15	.07

TAULUKKO 10. Koetun minäsuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
5. Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset	0.80
8. Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	0.75
14. Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	0.76
16. Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	0.82
Alfa (n=78)	0.83

Koettua autonomiaa mittaavien muuttujien korrelaatiokertoimet sijoittuivat välille .35 ja .64 ja olivat tilastollisesti merkitseviä (taulukko 11). Muuttujien korrelaatiot koetun autonomian summamuuttujaan sijoittuivat välille .72 ja .85 ollen tilastollisesti merkitseviä. Cronbachin alfakerroin oli .84, minkään osion poistaminen ei olisi nostanut alfan arvoa (taulukko 12).

TAULUKKO 11. Koetun autonomian osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatiot motivaatioilmaston summamuuttujiin (n=78).

	6.	11.	15.	17.	18.
6. Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	-				
11. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	.46**	-			
15. Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	.53**	.60**	-		
17. Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	.35**	.46**	.53**	-	
18. Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	.58**	.52**	.64**	.52**	-
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	.26*	.40**	.25*	.25*	.27*
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	.15	.15	.31**	.26*	.27*
Koettu autonomia	.72**	.78**	.85**	.74**	.83**
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.35**	.53**	.44**	.19	.38**

TAULUKKO 12. Koetun autonomian osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
6. Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	.83
11. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	.82
15. Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	.79
17. Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	.83
18. Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	.80
Alfa (n=78)	0.84

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden muuttujien keskinäiset korrelaatiot vaihtelivat välillä .41–.69 ja olivat jälleen tilastollisesti merkitseviä (taulukko 13). Yksittäisten muuttujien korrelaatiot sosiaalisen yhteenkuuluvuuden summamuuttujaan olivat .73–.83 välillä ja tilastollisesti merkitseviä. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden Cronbachin alfa sai arvon .79 eikä minkään osion poistaminen olisi nostanut arvoa (taulukko 14).

TAULUKKO 13. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatiot motivaatioilmaston summamuuttujiin (n=78).

	4.	7.	9.	12.
4. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen	-			
7. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	.69**	-		
9. Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä	.46**	.42**	-	
12. Liikuntatunneilla oppilaat ”puhaltavat yhteen hiileen”	.41**	.42**	.45**	-
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	.41**	.37**	.35**	.45**
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	-.08	.04	-.06	-.08
Koettu autonomia	.43**	.47**	.33**	.27*
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.83**	.82**	.75**	.73**

TAULUKKO 14. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
4. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen	.70
7. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	.70
9. Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä	.76
12. Liikuntatunneilla oppilaat ”puhaltavat yhteen hiileen”	.77
Alfa (n=78)	0.79

Koululiikunnassa viihtymistä mittaavat muuttujat korreloivat keskenään voimakkaasti (.83–.91) ja korrelaatio oli tilastollisesti merkitsevää (taulukko 15). Yksittäiset muuttujat korreloivat viihtymisen summamuuttujan kanssa niin ikään voimakkaasti (.94–.96) ja tilastollisesti merkitsevästi. Cronbachin alfakerroin muodostui korkeaksi, .96, eikä minkään osion poistaminen olisi nostanut kerrointa (taulukko 16).

TAULUKKO 15. Koululiikunnassa viihtymisen mittarin osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttuun (n=78).

	1.	2.	3.	4.	Viihtyminen
1. Pidän liikuntatunneista	-				
2. Liikuntatunneilla on hauskaa	.86**	-			
3. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	.83**	.90**	-		
4. Nautin liikuntatunneista	.87**	.87**	.91**	-	
Viihtyminen	.94**	.95**	.96**	.96**	-

TAULUKKO 16. Koululiikunnassa viihtymisen mittarin osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Pidän liikuntatunneista	.96
2. Liikuntatunneilla on hauskaa	.95
3. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	.95
4. Nautin liikuntatunneista	.95
Alfa (n=78)	0.96

Tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation muuttujien väliset korrelaatiot muodostuivat välille .46 ja .73 (taulukko 17). Korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä lukuun ottamatta muuttujien ”Yritän kovasti” ja ”Saavutan itselleni asettamani tavoitteen” korrelaatiota, joka oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation summamuuttuun nähden yksittäisten muuttujien korrelaatiot olivat välillä .27–.45 ja tilastollisesti merkitseviä lukuun ottamatta muuttujia ”Huomaan todella kehittyväni” ja ”Onnistun sellaisessa, mitä

en ole aikaisemmin osannut”, jotka olivat tilastollisesti melkein merkitseviä. Tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation Cronbachin alfa-kertoimeksi muodostui .90 eikä minkään osion poistaminen olisi nostanut sitä tässäkään tapauksessa (taulukko 18).

TAULUKKO 17. Tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatiot tavoiteorientaation summamuuttujiin (n=78).

	3.	4.	7.	8.	10.	11.
3. Yritän kovasti	-					
4. Huomaan todella kehittyväni	.66**	-				
7. Voitan vaikeudet	.57**	.57**	-			
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut	.58**	.73**	.70**	-		
10. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan	.69**	.46**	.55**	.53**	-	
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	.57*	.63**	.60**	.70**	.68**	-
Tehtäväorientaatio	.45**	.27*	.36**	.34*	.44**	.41**
Minäorientaatio	.39**	.43**	.48**	.36**	.48**	.55**

TAULUKKO 18. Tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimen.

Osio	α , jos osio poistetaan
3. Yritän kovasti	.89
4. Huomaan todella kehittyväni	.89
7. Voitan vaikeudet	.89
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut	.88
10. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan	.89
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	.88
Alfa (n=78)	0.90

Minäsuuntautuneen tavoiteorientaation muuttujien keskinäiset korrelaatiot olivat välillä .46–.77 ja tilastollisesti merkitseviä (taulukko 19). Korrelaatiot summamuuttujaan olivat välillä .79 ja .89, niin ikään tilastollisesti merkitseviä. Cronbachin alfa oli .92 (taulukko 20). Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut alfakerrointa.

TAULUKKO 19. Minäsuuntautuneen tavoiteorientaation osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatiot tavoiteorientaation summamuuttujiin (n=78).

	1.	2.	5.	6.	9.	12.
1. Voitan toiset	-					
2. Olen paras	.66**	-				
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.77**	.71**	-			
6. Näytän toisille olevani paras	.64**	.72**	.68**	-		
9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa	.62**	.46**	.70**	.56**	-	
12. Olen selvästi toisia parempi	.56**	.71**	.67**	.69**	.55**	-
Tehtäväorientaatio	.40**	.30**	.43**	.31**	.27*	.32**
Minäorientaatio	.84**	.87**	.89**	.84**	.79**	.83**

TAULUKKO 20. Minäsuuntautuneen tavoiteorientaation osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Voitan toiset	.91
2. Olen paras	.90
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.90
6. Näytän toisille olevani paras	.90
9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa	.91
12. Olen selvästi toisia parempi	.91
Alfa (n=78)	0.92

Koetun fyysisen pätevyyden muuttujien keskinäiset korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ja välillä .61–.71 (taulukko 21). Tilastollinen merkitsevyys suhteessa summamuuttujaan oli myös merkitsevää ja korrelaatiokertoimet välillä .83–.87. Cronbachin alfan arvo oli tässäkin tapauksessa korkea (.91) eikä min-kään osion poistaminen olisi nostanut sitä (taulukko 22).

TAULUKKO 21. Koetun fyysisen pätevyyden mittarin osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujaan (n=78).

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Olen hyvä liikunnassa	-				
2. Olen mielestäni yksi parhaista liikunnassa	.64**	-			
3. Olen itsevarma liikuntatilanteissa	.64**	.66**	-		
4. Olen kyvykkäimpien joukossa valittaessa oppilaita liikuntatehtäviin	.68**	.71**	.66**	-	
5. Olen ensimmäisten joukossa, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntatehtäviä	.64**	.61**	.71**	.65**	
Fyysinen pätevyys	.83**	.84**	.86**	.87**	.86**

TAULUKKO 22. Koetun fyysisen pätevyyden osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Olen hyvä liikunnassa	.89
2. Olen mielestäni yksi parhaista liikunnassa	.89
3. Olen itsevarma liikuntatilanteissa	.88
4. Olen kyvykkäimpien joukossa valittaessa oppilaita liikuntatehtäviin	.88
5. Olen ensimmäisten joukossa, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntatehtäviä	.89
Alfa (n=78)	0.91

Kaikkien analyysiä varten muodostettujen summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet olivat korkeita (.79–.96) eikä minkään osion poistaminen olisi nostanut alfan arvoa missään summamuuttujassa. Voidaan siis todeta, että summamuuttujat mittasivat niitä asioita, mitä teorian ja aiempien tutkimusten pohjalta saattoi olettaa. Kaikissa mittareissa muuttujien väliset korrelaatiot olivat pääasiassa vähintään kohtuullisia yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta eli muuttujien välillä oli ainakin jonkinlainen yhteys. Muuttujien ja summamuuttujien keskinäiset korrelaatiot olivat pääosin korkeita. Korrelaatiot olivat pääasiassa tilastollisesti merkitseviä. Korrelaatioita tarkasteltaessa tulee tässä tutkimuksessa ottaa huomioon sen pieni otoskoko ($n=78$), mikä vaikuttaa siihen, että korkea korrelaatiokaan ei välttämättä tule todellisuudessa tilastollisesti merkittäväksi (ks. Metsämuuronen 2009, 372).

6.2 Tutkimuksen validiteetti

Tutkimuksen validiteetin yhtenä tarkastelutapana voidaan käyttää ulkoisen ja sisäisen validiteetin arviointia. Ulkoisen validiteetin avulla arvioidaan, voiko tutkimuksesta tehdä yleistyksiä, ja jos voi, mihin ryhmiin. Tärkeitä tekijöitä ulkoisessa validiteetissa ovat esimerkiksi tutkimusasetelma ja otanta, joiden avulla validiteetin uhkia tulisi karsia pois. Sisäisen validiteetin avulla taas arvioidaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Tärkeitä tekijöitä sisäisessä validiteetissa ovat esimerkiksi oikeiden käsitteiden käyttö, oikein valitut teoriat, oikein muodostetut mittarit ja mittaustilanteeseen vaikuttavat tekijät. (Metsämuuronen 2009, 65.)

Tutkimuksen ulkoista validiteettia suurin heikentävä tekijä on pieni otoskoko ($n=78$). Keräsin tutkimusaineiston kahden eri maakunnan alueelta; Lapista, jossa 6.-luokkalaisia on vajaa 2 000 ja Pohjois-Pohjanmaalta, jossa 6.-luokkalaisia on vajaa 6 000. Tutkimuksen tuloksia ei voi siis yleistää kummankaan alueen 6.-luokkalaisiin, puhumattakaan koko Suomesta, sillä otoskoko on aivan liian pieni ja jakautuu kahden alueen kesken. Tutkimuksen ulkoista validiteettia heikentää myös otantamenetelmä, sillä osa vastauksista on kerätty harkinnanvaraisen otoksen avulla, jonka tulokset eivät ole yleistettävissä (Kananen 2011,

69). Ulkoiseen validiteettiin heikentävästi vaikuttaa lisäksi mahdollinen yksikkökato eli tutkittava ei ole halunnut osallistua tutkimukseen tai saanut siihen lupaa vanhemmiltaan, vaikka tutkimukseen olisikin osallistuttu luokassa. Positiivisena tekijänä ulkoisen validiteetin suhteen voidaan pitää kadon määrää havaintoyksiköissä; tässä tutkimuksessa ei ollut yhtään puuttuvaa vastausta.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti voidaan jakaa sisällön validiteetin, kriteerivaliditeetin ja rakennevaliditeetin. Sisällön validiteetti liittyy laskennallisten mittauksen ominaisuuksien sijaan enemmän tutkimuksen teoreettisiin tai käsitteellisiin ominaisuuksiin; ovatko mittarissa ja tutkimuksessa ylipäätään käytetyt käsitteet teorian mukaiset sekä kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön. (Metsämuuronen 2009, 125–126.) Tämän tutkimuksen sisällön validiteettia parantavana tekijänä pidän aiemmissa tutkimuksissa käytettyjen mittareiden hyödyntämistä. Tutkimuksessani käytetyt mittarit perustuvat vahvasti teoriaan ja niitä on käytetty aikaisemmin sekä kansainvälisissä että kansallisissa tutkimuksissa, joissa ne on todettu luotettaviksi ja päteviksi (ks. luku 5.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit). Mittarit myös testattiin tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvilla oppilailta ennen sen varsinaista toteutusta ja ne todettiin toimiviksi ymmärrettävyyden osalta. Kriteerivaliditeetti on osa sisällön validiteettia ja siinä verrataan mittarilla saatua arvoa johonkin validiteetin kriteerinä toimivaan arvoon, esimerkiksi toisessa tutkimuksessa samalla mittarilla saatu arvo (Metsämuuronen 2009, 131). Tutkimukseni mittareilla saatuja arvoja ja tuloksia vertaan muihin tutkimuksiin, joissa on käytetty samoja mittareita ja saatu luotettavia tuloksia. Rakennevaliditeetti laajentaa sisällön validiteettiä, sillä siinä on tarkoituksena löytää tutkitavan ilmiön perustana käytetyille teorioille tai malleille tukea aineistoista. Tässä tarkastelussa hyödynnetään matemaattisia keinoja. (Metsämuuronen 2009, 128.) Tässä tutkimuksessa rakennevaliditeetin tarkasteluun olen käyttänyt eksploratiivista faktorianalyysiä, joka mittaa muuttujien välisiä korrelaatioita, minkä perusteella muuttujien informaatio voidaan tiivistää muutamaksi keskeiseksi faktoriin.

Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin, koetun viihtyvyyden mittarin, tavoiteorientaatiomittarin ja koetun fyysisen pätevyyden mittarin faktorivaliditeetteja tarkastelin eksploratiivisen faktorianalyysin promax-rotatoidulla pääakselimenetelmällä. Metsämuurosen (2009, 666) mukaan eksploratiivinen faktorianalyysi soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa tutkijalla on ajatus tutkittavia muuttujia yhdistävästä teoriasta, mikä puoltaa kyseisen menetelmän käyttöä tässä tutkimuksessa.

Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin faktorianalyysin tuloksena muodostui neljän faktorin rakenne (taulukko 23), mikä saa tukea mittarin teoreettisesta rakenteesta ja aiemmista tutkimuksista (Soini ym. 2004; Soini 2006; Soini ym. 2014). Faktorille 1 latautuivat koettua autonomiaa mittaavat muuttujat (lataukset .46–.79), faktorille 2 sosiaalista yhteenkuuluvuutta mittaavat muuttujat (.45–.83), faktorille 3 tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavat muuttujat (.43–.81) ja faktorille 4 minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavat muuttujat (.50–.88). Muuttujien lataukset olivat vähintään kohtuullisia, kun latauksen maksimiarvo on 1. Muuttujista ”Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen” ja ”Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa” latautuivat myös toiselle faktorille, mutta niiden lataukset olivat suuremmat valituille faktoreille. Muuttujien kommunaliteetit olivat pääasiassa kohtuullisen korkeita (välillä .41–.72) lukuun ottamatta muuttujia ”Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä” ja ”Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme”, joiden kommunaliteetit olivat .34. Kyseisten muuttujien kommunaliteetit ylittivät kuitenkin arvon .30, mitä pidetään alarajana muuttujan säilyttämiseksi analyysissä (ks. Metsämuuronen 2009, 669). Kaikkien neljän faktorin ominaisarvo ylitti arvon 1,0, mitä pidetään raja-arvona faktorin hyvyydelle (ks. Metsämuuronen 2009, 669). Neljän faktorin rakenne pystyi selittämään 64 % muuttujien varianssista.

TAULUKKO 23. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit (h^2).

	Fakt1	Fakt2	Fakt3	Fakt4	h^2
Koettu autonomia					
6. Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	.74				.45
11. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	.46				.58
15. Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	.74				.70
17. Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	.65				.42
18. Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	.79				.64
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus					
4. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen		.83			.66
7. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla		.74			.58
9. Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä		.45			.34
12. Liikuntatunneilla oppilaat "puhaltavat yhteen hiileen"		.53			.41
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto					
1. Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla			.65		.72
2. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän			.75		.50
3. Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omista taidoissamme			.51		.34
10. Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan			.43		.41
13. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä			.81		.59
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto					
5. Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset				.88	.69
8. Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin				.75	.64
14. Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin				.74	.62
16. Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa				.50	.51
Ominaisarvo	5.49	3.07	1.72	1.24	

Koululiikunnassa viihtymisen mittarille muodostui faktorianalyysin tuloksena selkeä yhden faktorin rakenne (taulukko 24). Kaikki neljä muuttujaa latautuivat faktorille 1 korkeilla latauksilla (.91–.95). Myös kommunaliteetit olivat korkeita, välillä .82 ja .90. Faktori 1 selitti 90,5 % muuttujien vaihtelusta.

TAULUKKO 24. Koululiikunnassa viihtymisen mittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit (h^2).

	Fakt1	h^2
1. Pidän liikuntatunneista	.95	.82
2. Liikuntatunneilla on hauskaa	.94	.88
3. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	.94	.89
4. Nautin liikuntatunneista	.91	.90
Ominaisarvot	3.62	

Tavoiteorientaatiomittarin faktorianalyysin tuloksena muodostui kahden faktorin rakenne (taulukko 25), mikä saa niin ikään tukea mittarin teoreettisesta rakenteesta ja aiemmista tutkimuksista (Jaakkola 2002; Jaakkola & Sepponen 1997; Laakso 2005). Faktorille 1 latautuivat minäsuuntautunutta tavoiteorientaatiota mittaavat muuttujat (lataukset .58–.87) ja faktorille 2 tehtäväsuuntautunutta tavoiteorientaatiota mittaavat muuttujat (.70–.90). Muuttujien lataukset olivat yhtä muuttujaa lukuun ottamatta korkeita ($\geq .70$). Muuttujista ”Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa” latautui myös tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation faktorille, mutta sen lataus minäsuuntautuneen tavoiteorientaation faktoriin oli selvästi korkeampi. Kaikkien muuttujien kommunaliteetit olivat korkeita, välillä .56–.77. Minäsuuntautuneen tavoiteorientaation ominaisarvo oli 6.46 ja tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation 2.03 ja ne selittivät yhteensä 71 % muuttujien varianssista.

TAULUKKO 25. Tavoiteorientaatiomittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit (h^2).

	Fakt1	Fakt2	h^2
Minäsuuntautunut tavoiteorientaatio			
1. Voitan toiset	.77		.63
2. Olen paras	.87		.72
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.83		.77
6. Näytän toisille olevani paras	.87		.68
9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa	.58		.62
12. Olen selvästi toisia parempi	.85		.64
Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio			
3. Yritän kovasti		.81	.60
4. Huomaan todella kehittyväni		.80	.62
7. Voitan vaikeudet		.70	.57
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut		.93	.72
10. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan		.70	.56
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen		.75	.68
Ominaisarvot	6.46	2.03	

Faktorianalyysin tuloksena koetun fyysisen pätevyyden mittari muodosti selkeän yhden faktorin rakenteen muuttujien latausten ollessa korkeat (.79–.83) (taulukko 26). Myös kommunaliteetit olivat korkeat, välillä .63 ja .70. Muodostunut faktori selitti 72,8 % muuttujien varianssista.

TAULUKKO 26. Koetun fyysisen pätevyyden mittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit (h^2).

	Fakt1	h^2
1. Olen hyvä liikunnassa	.79	.63
2. Olen mielestäni yksi parhaista liikunnassa	.81	.65
3. Olen itsevarma liikuntatilanteissa	.83	.68
4. Olen kyvykkäimpien joukossa valittaessa oppilaita liikuntatehtäviin	.84	.70
5. Olen ensimmäisten joukossa, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntatehtäviä	.80	.64
Ominaisarvot	3.64	

Kaikki mittarit ja niiden muuttujat muodostivat samat faktorit ja latautuivat niille, kuten samoja mittareita hyödyntäneissä aiemmissa tutkimuksissa. Muuttujien lataukset faktoreille olivat pääasiassa korkeita kuten myös kommunaliteetit. Jokaista muodostuneen faktorin ominaisarvo ylitti arvon 1, joka faktorilla tulisi vähintään olla (ks. Metsämuuronen 2009, 655). Faktorianalyysin perusteella voidaan todeta, että tutkimuksessa ja mittareissa hyödynnetyt teoriat saavat tukea aineistosta, mikä kasvattaa myös tutkimuksen rakennevaliditeettia.

7 TULOKSET

Analysoin tutkimuksen tuloksia sekä sukupuolen että liikunnan arvosanan perusteella muodostettujen ryhmien mukaan. Liikunnan arvosanan perusteella muodostui kaksi ryhmää; arvosanan 7–8 oppilaat ja arvosanan 9–10 oppilaat. Ryhmien muodostamisen perusteena käytin vastausten jakautumista arvosanojen välillä. Näin ryhmistä muodostui vertailukelpoiset koon perusteella. Koululiikunnan motivaatioilmaston, koululiikunnassa viihtymisen, tavoiteorientaation ja koetun fyysisen pätevyyden mittareiden muuttujista muodostin keskiarvosummamuuttujat, joiden teoreettinen vaihteluväli on 1.00–5.00. Taustamuuttujien ja väittämien vastausten prosentuaaliset jakaumat poikien ja tyttöjen osalta on esitetty liitteissä 4 ja 5. Tutkimuksen pääongelman tulokset olen käsitellyt viimeisenä, sillä halusin, että lukija saa aluksi kuvan liikuntamotivaatiotekijöiden ja viihtymisen välisistä korrelaatioista ennen viihtymistä selittävien tekijöiden analysoimista.

7.1 Muuttujien kuvailevat tiedot

Keskiarvojen ja riippumattomien otosten t-testin avulla tarkastelin poikien ja tyttöjen välisiä eroja muuttujien kuvailevissa tiedoissa. Liikunnan arvosanat ovat välillä 7–10 ja koululiikunnan ulkopuolisen hengästyttävän liikunnan useuden arvot välillä 1–7.

Liikunnan arvosanan keskiarvo koko aineistossa oli 8.47. Poikien keskiarvo oli 8.61, mikä oli hieman korkeampi kuin tyttöjen 8.38, mutta keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (taulukko 27). Vastaajista 52 (67 %) harrasti liikuntaa jossain urheiluseurassa. Pojista urheiluseurassa liikuntaa harrasti 24 (77 %) ja tytöistä 28 (60 %). Koululiikunnan ulkopuolisen hengästyttävän liikunnan useuden keskiarvo koko aineistossa oli 5.23. Poikien keskiarvo (5.52) oli hieman korkeampi kuin tyttöjen (5.04), mutta tilastollista merkitsevyyttä keskiarvojen erolla ei ollut tässäkään tapauksessa.

TAULUKKO 27. Liikunnan arvosanan ja koululiikunnan ulkopuolisen liikunnan useuden keskiarvot ja keskiarvojen erot (t-testi) pojilla (n=31) ja tytöillä (n=47).

Muuttuja	Pojat		Tytöt		T-testi	
	ka	kh	ka	kh	t	p
Liikunnan arvosana	8.61	0.667	8.38	0.709	1.435	0.155
Koululiikunnan ulkopuolisen liikunnan useus	5.52	1.288	5.04	1.318	1.567	0.121

Koululiikunnan motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuus koettiin sekä poikien että tyttöjen osalta korkeaksi eikä sukupuolten välillä ollut havaittavissa tilastollista eroa (taulukko 28). Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston pojat kokivat hieman korkeammaksi, mutta tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut. Tyttöjen kokemuksen mukaan liikuntatuntien motivaatioilmasto ei tue autonomiaa kovin korkeasti. Poikien kokemus autonomiasta oli hieman korkeampi havaitun eron ollessa tilastollisesti merkitsevää. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus koettiin suhteellisen korkeaksi sekä poikien että tyttöjen osalta, tilastollista eroa sukupuolten välillä ei ollut havaittavissa. Oppilaat kokivat viihtyvänsä liikuntatunneilla varsin hyvin poikien viihtyessä tyttöjä paremmin. Ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevää. Oppilaat olivat melko tehtäväsuuntautuneita tavoiteorientaation osalta ja vähemmän minäsuuntautuneita, poikien ja tyttöjen välillä ei ollut tilastollista eroa kummassakaan orientaatiossa. Pojat arvioivat itsensä tyttöjä fyysisesti hieman pätevimmiksi, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää.

TAULUKKO 28. Koululiikunnan motivaatioilmaston ulottuvuuksien, koululiikunnassa viihtymisen, tavoiteorientaatioiden ja koetun pätevyyden keskiarvot ja keskiarvojen erot (t-testi) pojilla (n=31) ja tytöillä (n=47).

Muuttuja	Pojat		Tytöt		T-testi	
	ka	kh	ka	kh	t	p
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	3.93	0.85	3.98	0.74	-0.297	0.767
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	2.67	1.02	2.47	0.97	0.880	0.382
Koettu autonomia	3.07	0.94	2.43	0.76	3.291	0.002
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	3.20	0.78	3.11	0.87	0.464	0.644
Viihtyminen	4.01	1.19	3.43	1.13	2.466	0.016
Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio	3.53	0.78	3.31	0.64	1.370	0.175
Minäsuuntautunut tavoiteorientaatio	2.52	1.16	2.40	1.04	0.495	0.622
Koettu fyysinen pätevyys	3.47	1.04	3.19	1.01	1.203	0.233

Koululiikunnan arvosanan mukaan tarkasteltuna eroja keskiarvossa oli havaittavissa enemmän kuin sukupuolen mukaan. Arvosanan 9 tai 10 saaneet oppilaat kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston erittäin tehtäväsuuntautuneeksi (taulukko 29). Myös arvosanan 7 tai 8 saaneilla oppilailla kokemus tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta oli korkea, mutta ero ryhmien välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä. Molemmissa ryhmissä koettiin myös jonkin verran minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa, mutta selvästi vähemmän kuin tehtäväsuuntautunutta ilmastoa. Arvosanojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa minäsuuntautuneessa ilmastossa. Oppilaiden liikuntatunneilla kokeman autonomian keskiarvo oli molemmissa ryhmissä matalahko. Korkeamman arvo-

sanan saaneilla kokemus autonomiasta oli hieman korkeampi ja ero oli tilastollisesti merkitsevä. Molemmissa arvosanaryhmissä sosiaalista yhteenkuuluvuutta koettiin kohtuullisesti, tilastollisesti merkitseviä eroja ei ryhmien välillä ollut havaittavissa. Arvosanan 9 tai 10 saaneet oppilaat viihtyivät koululiikunnassa erittäin hyvin ja arvosanan 7 tai 8 saaneet melko hyvin. Ero ryhmien keskiarvoissa oli suurin kaikista muuttujista sen ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Molempien ryhmien oppilaat olivat melko tehtäväorientoituneita keskiarvojen eron ollessa kuitenkin tilastollisesti merkitsevä. Matalamman arvosanan saaneet oppilaat eivät kokeneet itseään juurikaan minäsuuntautuneiksi. Korkeamman arvosanan saaneilla oppilailla minäsuuntautuneen tavoiteorientaation keskiarvo oli jonkin verran korkeampi ja ero tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös koetun fyysisen pätevyyden suhteen ryhmien keskiarvojen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä niin että korkeamman arvosanan saaneet oppilaat kokivat itsensä fyysisesti pätevimmiksi.

TAULUKKO 29. Koululiikunnan motivaatioilmaston ulottuvuuksien, koululiikunnassa viihtymisen, tavoiteorientaatioiden ja koetun pätevyyden keskiarvot ja keskiarvojen erot (t-testi) liikunnan arvosanan 7–8 (n=37) ja 9–10 (n=40) oppilailla.

Muuttuja	Arvosana 7–8		Arvosana 9–10		T-testi	
	ka	kh	ka	kh	t	p
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	3.71	0.87	4.20	0.61	-2.876	0.005
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	2.34	0.85	2.74	1.07	-1.823	0.072
Koettu autonomia	2.40	0.85	2.96	0.85	-2.915	0.005
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	2.99	0.92	3.29	0.72	-1.608	0.112
Viihtyminen	3.06	1.24	4.29	0.76	-5.268	0.000
Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio	3.15	0.76	3.62	0.57	-3.088	0.003
Minäsuuntautunut tavoiteorientaatio	1.97	0.79	2.89	1.11	-4.209	0.000
Koettu fyysinen pätevyys	2.77	0.88	3.80	0.90	-5.098	0.000

7.2 Motivaatioilmaston yhteys koululiikunnassa viihtymiseen

Koululiikunnan motivaatioilmaston yhteyttä koululiikunnassa viihtymiseen sukupuolen ja liikunnan arvosanan mukaan tarkastelin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Sekä pojilla että tytöillä tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto korreloi tilastollisesti merkitsevästi koululiikunnassa viihtymisen kanssa (taulukko 30). Erityisesti pojilla tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston ja viihtymisen yhteys oli erittäin korkea ($r=.83$) tyttöjen vastaavan yhteyden ollessa

kohtalainen ($r=.47$). Pojilla minäsuuntautunut motivaatioilmasto oli positiivisessa yhteydessä viihtymiseen ($r=.31$), kun taas tytöillä yhteys oli negatiivinen ($r=-.14$). Molemmissa ryhmissä muuttujien välinen yhteys oli kuitenkin heikko eikä siinä ollut havaittavissa tilastollista merkitsevyyttä.

TAULUKKO 30. Motivaatioilmaston ja koululiikunnassa viihtymisen väliset korrelaatiot pojilla ($n=31$; yläoikealla) ja tytöillä ($n=47$; alavasemmalla).

	1.	2.	3.
1. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	-	.42*	.83**
2. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	-.27	-	.31
3. Viihtyminen	.47**	-.14	-
$p < 0.01^{**}$	$p < 0.05^*$		

Myös liikunnan arvosanan mukaan tarkasteltaessa tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja koululiikunnassa viihtyminen olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä (taulukko 31). Sekä arvosanan 7 tai 8 että arvosanan 9 tai 10 saaneilla oppilailla yhteys oli kohtalaisen korkea ($r=.51$; $r=.58$). Arvosanan 9–10 ryhmässä minäsuuntautuneen motivaatioilmaston ja viihtymisen välillä ei ollut havaittavissa yhteyttä ($r=-.05$) kuten ei myöskään arvosanan 7–8 ryhmässä ($r=-.04$).

TAULUKKO 31. Motivaatioilmaston ja koululiikunnassa viihtymisen väliset korrelaatiot liikunnan arvosanan 7–8 ($n=37$; yläoikealla) ja 9–10 ($n=40$; alavasemmalla) oppilailla.

	1.	2.	3.
1. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	-	.14	.51**
2. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	-.23	-	-.04
3. Viihtyminen	.58**	-.05	-
$p < 0.01^{**}$	$p < 0.05^*$		

7.3 Autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja koetun fyysisen pätevyyden yhteys koululiikunnassa viihtymiseen

Koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja koetun fyysisen pätevyyden yhteyttä koululiikunnassa viihtymiseen tarkastelin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Yhteyksiä tarkastelin sekä sukupuolen että liikunnan arvosanan mukaan, analyysin tulokset on esitetty taulukoissa 32 ja 33.

TAULUKKO 32. Koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, koetun fyysisen pätevyyden ja koululiikunnassa viihtymisen väliset korrelaatiot pojilla (n=31; yläoikealla) ja tytöillä (n=47; alavasemmalla).

	1.	2.	3.	4.
1. Koettu autonomia	-	.62**	.34	.56**
2. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.41**	-	.12	.66**
3. Koettu fyysinen pätevyys	.17	.30*	-	.40*
4. Viihtyminen	.28	.38**	.45**	-
p < 0.01**	p < 0.05*			

Koetun autonomian yhteys viihtymiseen oli pojilla melko korkea ($r=.56$) ja tilastollisesti merkitsevä. Tytöillä korrelaatio muuttujien välillä oli heikko ($r=.28$) eikä tilastollista merkitsevyyttä ollut havaittavissa. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli sekä tytöillä että pojilla tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä viihtymiseen. Pojilla yhteys oli korkea ($r=.66$) tyttöjen yhteyden jäädessä heikohkoksi ($r=.38$). Pojilla koettu fyysinen pätevyys korreloi viihtyvyyden kanssa kohtuullisesti ($r=.40$) ja tilastollisesti melkein merkitsevästi. Tytöillä koetun fyysisen pätevyyden yhteys viihtymiseen oli hieman korkeampi ($r=.45$) kuin pojilla ja yhteys oli tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 33. Koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, koetun fyysisen pätevyyden ja koululiikunnassa viihtymisen väliset korrelaatiot liikunnan arvosanan 7–8 (n=37; yläoikealla) ja 9–10 (n=40; alavasemmalla) oppilailla.

	1.	2.	3.	4.
1. Koettu autonomia	-	.44**	.28	.34*
2. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.47**	-	.38*	.47**
3. Koettu fyysinen pätevyys	.01	-.07	-	.34*
4. Viihtyminen	.43**	.46**	.14	-
p < 0.01**	p < 0.05*			

Liikunnan arvosanan mukaan muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa korkeamman arvosanan (9 tai 10) saaneiden oppilaiden ryhmässä autonomia korreloi kohtuullisesti viihtymiseen kanssa (.43) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä. Matalamman arvosanan (7 tai 8) ryhmässä yhteys oli heikohko ($r=.34$) ja tilastollisesti melkein merkitsevä. Molemmissa ryhmissä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen välinen yhteys oli kohtalainen ($r=.47$; $r=.46$) ja tilastollista merkitsevyyttä oli havaittavissa. Liikunnan arvosanan 7–8 oppilailla koettu fyysinen pätevyys korreloi heikosti ($r=.34$) viihtymisen kanssa yhteyden ollessa tilastollisesti melkein merkitsevä. Arvosanan 9–10 oppilailla koetun fyysisen pätevyyden ja koululiikunnassa viihtymisen välillä ei ollut yhteyttä.

7.4 Tavoiteorientaation yhteys koululiikunnassa viihtymiseen

Tehtäväsuuntautuneen ja minäsuuntautuneen tavoiteorientaation yhteyttä koululiikunnassa viihtymiseen tarkastelin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Pojilla tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio korreloi korkeasti ($r=.68$) ja tilastollisesti merkitsevästi koululiikunnassa viihtymisen kanssa (taulukko 34). Tyttöillä vastaava yhteys oli heikohko ($r=.35$) ja tilastollisesti melkein merkitsevä. Pojilla myös minäsuuntautunut tavoiteorientaatio korreloi viihtymisen kanssa. Yhteys muuttujien välillä oli kohtalainen ($r=.48$) ja tilastollisesti merkitsevä. Tyttöillä vastaavaa yhteyttä ei ollut juurikaan havaittavissa kuten ei myöskään tilastollista merkitsevyyttä.

TAULUKKO 34. Tavoiteorientaation ulottuvuuksien ja koululiikunnassa viihtymisen väliset korrelaatiot pojilla (n=31; yläoikealla) ja tytöillä (n=47; alavasemmalla).

	1.	2.	3.
1. Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio	-	.46**	.68**
2. Minäsuuntautunut tavoiteorientaatio	.34*	-	.48**
3. Viihtyminen	.35*	.20	-
p < 0.01**	p < 0.05*		

Liikunnan arvosanan 7–8 oppilailla tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation ja koululiikunnassa viihtymisen välinen yhteys oli kohtuullinen ($r=.40$) ja melkein merkitsevä (taulukko 35). Liikunnan arvosanan 9–10 oppilailla yhteys oli niin ikään kohtuullinen ($r=.48$), mutta tilastollisesti merkitsevä. Arvosanan 7 tai 8 saaneilla oppilailla minäsuuntautuneen tavoiteorientaation ja koululiikunnassa viihtymisen välillä ei ollut havaittavissa yhteyttä. Arvosanan 9 tai 10 saaneilla oppilailla samojen muuttujien välinen korrelaatio oli heikko ($r=.31$) eikä tilastollista merkitsevyyttä ollut havaittavissa.

TAULUKKO 35. Tavoiteorientaation ulottuvuuksien ja koululiikunnassa viihtymisen väliset korrelaatiot liikunnan arvosanan 7–8 (n=37; yläoikealla) ja 9–10 (n=40; alavasemmalla) oppilailla.

	1.	2.	3.
1. Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio	-	.30	.40*
2. Minäsuuntautunut tavoiteorientaatio	.33*	-	-.01
3. Viihtyminen	.48**	.31	-
p < 0.01**	p < 0.05*		

7.5 Koululiikunnassa viihtymistä selittävät liikuntamotivaatiotekijät

Koululiikunnassa viihtymistä selittäviä liikuntamotivaatiotekijöitä tarkastelin lineaarisella regressioanalyysillä, jonka tavoitteena on mallintaa muuttujien välisiä

yhteyksiä ja löytää malli, joka ennustaa yhtä selitettävää muuttujaa. Pienen otoskoon takia en eritellyt analyysin tuloksia sukupuolen tai liikunnan arvosanan mukaan, sillä muodostuneen mallin selitysaste olisi jäänyt heikoksi. Mallinmuodostamismenetelmänä käytin stepwisea eli askeltavaa regressioanalyysiä, joka lisää ja poistaa mallista muuttujia vaiheittain ja pyrkii näin löytämään aineistoon tilastollisesti kaikkein parhaiten sopivan mallin.

Koululiikunnassa viihtymistä selittäviä liikuntamotivaatiotekijöitä olivat regressioanalyysin mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, koettu fyysinen pätevyys ja koettu autonomia (taulukko 36). Ensimmäisessä vaiheessa malliin lisättiin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, toisessa vaiheessa koettu fyysinen pätevyys ja kolmannessa vaiheessa koettu autonomia. Mallin ulkopuolelle jääneitä muuttujia olivat minäsuuntautunut motivaatioilmasto, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja tehtävä- ja minäsuuntautunut tavoiteorientaatio.

TAULUKKO 36. Koululiikunnassa viihtymistä selittävät liikuntamotivaatiotekijät koko aineistossa (n=78).

	B	p	R ²
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	.692	.000	.352
Koettu fyysinen pätevyys	.342	.001	.461
Koettu autonomia	.284	.022	.498

Oppilaiden koululiikunnassa viihtymistä selvästi voimakkaimmin selitti tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, jonka painokerroin mallissa oli .692. Koetun fyysisen pätevyyden painokerroin oli .342 ja koetun autonomian .284. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja koettu fyysinen pätevyys olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä selittäjiä ja koettu autonomia melkein merkitsevä. Koko mallin selitysaste (R²-sarake) oli .498 eli tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, koettu fyysinen pätevyys ja koettu autonomia selittivät yhdessä 49,8 % koululiikunnassa viihtymisestä.

8 POHDINTA

Tutkimukseni päätavoitteena oli selvittää, mitkä liikuntamotivaatiotekijät selittävät 6.-luokkalaisten oppilaiden koululiikunnassa viihtymistä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten koululiikunnan motivaatioilmasto, liikuntatunneilla koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu fyysinen pätevyys sekä oppilaiden tavoiteorientaatio ovat yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen. Liikuntamotivaatiotekijöiden ja koululiikunnassa viihtymisen välisiä yhteyksiä vertailin sukupuolen ja liikunnan arvosanan mukaan. Tutkimuksen kohdejoukkona oli 78 peruskoulun 6.-luokkalaista oppilasta Lapin ja Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Tutkimuksen aineiston keräsin kyselylomakkeen avulla, joka koostui neljästä aiemmissa tutkimuksissa valideiksi ja reliaabeleiksi todetuista mittareista. Tutkimuksen tuloksia on verrattu ainoastaan aiempiin samoilla mittareilla tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimuksen pääongelmaan liittyvä pohdinta on esitetty viimeisenä, sillä se toimii kokoavana tarkasteluna liikuntamotivaatiotekijöiden ja koululiikunnassa viihtymisen välisestä suhteesta.

8.1 Koululiikunnassa viihtyminen

Oppilaat viihtyivät tutkimuksen tulosten perusteella koululiikunnassa varsin hyvin. Eroa viihtymisessä oli kuitenkin havaittavissa sekä sukupuolten että liikunnan arvosanojen välillä. Pojat viihtyivät paremmin kuin tytöt ja vielä selkeämpi ja erittäin merkitsevä ero oli matalamman ja korkeamman arvosanan saaneiden välillä, joista korkeamman arvosanan saaneet oppilaat viihtyivät paremmin. Poikien ja tyttöjen eroista viihtymisessä on saatu vastaavia tuloksia myös aiemmissa tutkimuksissa (Gråstén 2010; Soini 2006; Yli-Piipari, Barkoukis, Jaakkola & Liukkonen 2013). Aiemmissa tutkimuksissa viihtymistä ei ole juurikaan tarkasteltu liikunnan arvosanan perusteella muodostettujen ryhmien mukaan, mutta sen on todettu olevan yhteydessä viihtymiseen (Soini, Liukkonen, Jaakkola, Leskinen & Rantanen 2007).

Yhtä tiettyä koululiikunnassa viihtymistä selittävää tekijää on mahdotonta nimeä, mutta muun muassa tässäkin tutkimuksessa käsiteltävät liikuntamotivaatiotekijät (motivaatioilmasto, koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, koettu fyysinen pätevyys ja tavoiteorientaatio) ovat olennaisessa roolissa, kun puhutaan koululiikunnassa viihtymisestä. Mainittujen tekijöiden ohella oppijan motivaatiolla on keskeinen rooli, sillä se ohjaa ja säätelee yksilön käyttäytymistä. Sisäisesti motivoitunut oppija on todennäköisesti kiinnostuneempi ja innostuneempi yrittämään liikuntatunneilla kuin oppija, jolla motivaatio ei ole sisäistä, minkä taas voisi ajatella vaikuttavan viihtymiseen. Tämän voisi olettaa korostuvan etenkin liikunnan arvosanan osalta viihtymistä tarkasteltaessa. Useilla korkeamman arvosanan saaneilla oppilailla liikunta itsessään tuottanee tyydytystä ja positiivisia tunnekokemuksia. Matalamman arvosanan oppilailla taas motivaatio voi olla enemmän ulkoista, minkä takia toiminnan laatu ei ole niin korkeaa. Sisäisen motivaation onkin todettu olevan yhteydessä liikunnassa viihtymiseen (Gråstén 2014; Gråstén & Watt 2017). Myös sukupuolen mukaan tarkasteltuna motivaatiolla on todennäköisesti vahva rooli siihen, että pojat viihtyvät liikuntatunneilla paremmin kuin tytöt. Erot eivät ole kuitenkaan niin isoja kuin arvosanan mukaan.

Yksilöstä riippumattomista ulkoisista tekijöistä koululiikunnassa viihtymiseen vaikuttavina tekijöinä Heikinaro-Johanssonin, Palomäen ja Kurpan (2011) tutkimuksessa ilmenivät muun muassa opettajan ja liikuntatilojen rooli sekä liikuntatuntien sisältö. Erityisesti viimeksi mainitulla oli tutkimuksen mukaan suuri vaikutus tutkimuksen kohteena olleille yläkouluikäisille oppilaille. Pojilla joukkuepallolajien merkitys sisällöissä korostui, kun taas tyttöillä yksilölajit olivat mieleisempiä, minkä tutkijat pohtivat johtuvan osittain siitä, että tytöt harrastavat myös vapaa-ajallaan esimerkiksi musiikki- ja ilmaisuliikuntaa sekä voimistelua. (Heikinaro-Johansson ym. 2011.) Ulkoiset tekijätkin opettajan on siis syytä huomioida suunnitellessaan liikuntatunteja.

8.2 Motivaatioilmaston kokeminen ja sen yhteys viihtymiseen

Tutkimuksen tulosten perusteella oppilaat kokivat koululiikunnan motivaatioilmaston pääosin tehtäväsuuntautuneeksi. Sekä pojilla että tytöillä kokemus tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta oli korkea eikä sukupuolten välillä ollut havaittavissa eroa. Myös liikunnan arvosanan mukaan tarkasteltuna molemmissa ryhmissä motivaatioilmasto koettiin tehtäväsuuntautuneeksi. Ryhmien välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero, jonka perusteella voidaan sanoa, että korkeamman liikunnan arvosanan saaneet oppilaat kokivat enemmän tehtäväsuuntautuneisuutta liikuntatunneilla kuin matalamman arvosanan saaneet. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto koettiin matalammaksi kuin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto sekä sukupuolen että arvosanan mukaan eikä kummassakaan tapauksessa ryhmien välillä ollut eroja. Vastaavia tuloksia siitä, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto koettiin korkeaksi ja sitä koettiin enemmän kuin minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa on havaittu myös aiemmissa koululiikuntatutkimuksissa (Gråstén 2014; Jaakkola ym. 2015; Liukkonen & Jaakkola 2014; Soini 2006; Soini ym. 2014). Poikkeavana tuloksena tutkimuksessani muun muassa mainittuihin tutkimuksiin verrattuna voidaan pitää sitä, että pojat eivät kokeneet minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa merkitsevästi korkeammaksi kuin tytöt. Tähän voi kuitenkin vaikuttaa pieni otoskoko, minkä takia erot muuttujissa eivät korostu niin paljon.

Yhtenä keskeisenä motivaatioilmaston muodostumiseen ja kokemiseen vaikuttavana tekijänä on liikunnanopettaja (Jaakkola & Digelidis 2007). Kaikki opettajan tekemät pedagogiset ja didaktiset valinnat ja päätökset vaikuttavat liikuntatuntien motivaatioilmaston muodostumiseen ja siihen korostuuko siinä tehtävä- vai minäsuuntautuneisuus. Esimerkiksi jos palautteen antamisen ja toiminnan arvioinnin periaatteissa on havaittavissa minäsuuntautuneita elementtejä, se vaikuttaa motivaatioilmastoon. Opettajan ohella myös oppilaat itse vaikuttavat liikuntatuntien motivaatioilmaston muodostumiseen (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Mikäli liikuntaryhmässä on paljon tehtäväsuuntautuneita oppilaita, muodostuu myös motivaatioilmastosta todennäköisesti tehtäväsuuntautunut ja

päinvastoin. Näillä kahdella mainitulla tekijällä voisi ajatella olevan erityinen rooli varsinkin matalamman liikunnan arvosanan saaneiden oppilaiden motivaatioilmaston kokemisessa. Jos opettajan tai luokkatoverien toiminnassa korostuu minäsuuntautuneisuus, todennäköisesti kokemus tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta laskee. Korkeamman arvosanan oppilailla minäsuuntautuneiden elementtien vaikutus ei välttämättä ole niin suuri, sillä oletettavasti he ovat muutoinkin esimerkiksi motivoituneempia tai kokevat itsensä fyysisesti pätevimmäksi kuin matalamman arvosanan oppilaat. Tämän takia minäsuuntautuneiden elementtien vaikutuksen voisi olettaa olevan pienempi.

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli positiivisessa yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen niin pojilla kuin tytöillä että matalamman ja korkeamman arvosanan oppilailla, mikä tuki teoreettista oletustani ja aiempia tutkimuksia (Jaakkola ym. 2015; Jaakkola ym. 2019; Soini 2006). Tytöillä minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla oli heikko negatiivinen yhteys viihtymiseen, pojilla sen sijaan oli havaittavissa heikko positiivinen korrelaatio muuttujien välillä. Liikunnan arvosanan mukaan tarkasteltuna kummallakaan ryhmällä ei ollut havaittavissa korrelaatiota minäsuuntautuneen ilmaston ja viihtymisen välillä.

Tulokset osoittavat, että tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevien elementtien korostaminen liikuntatunneilla on kannattavaa, mikäli halutaan saada oppilaat viihtymään koululiikunnassa. Erityisesti pojilla tehtäväsuuntautunut ilmasto korreloi positiivisesti ja erittäin korkeasti viihtymisen kanssa, joten ainakin tähän tutkimukseen osallistuneille pojille tehtäväsuuntautuneisuus oli tärkeä tekijä viihtymisen kannalta. Toisaalta pojilla myös minäsuuntautunut motivaatioilmasto oli positiivisessa yhteydessä viihtymiseen toisin kuin muilla ryhmillä. Liukkonen ja Jaakkola (2017b) huomauttavat, että tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto eivät ole toistensa vastakohtia, koska niiden väliltä ei löydy juurikaan korrelaatiota. Tämän takia minäsuuntautuneiden elementtien näkymien liikuntatunneilla ei ole välttämättä negatiivinen asia, mutta se edellyttää, että liikuntatunneilla korostuu kuitenkin enemmän tehtäväsuuntautuneisuus.

8.3 Koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja fyysinen pätevyys sekä niiden yhteys viihtymiseen

Sekä pojat että tytöt kokivat kohtuullisen korkeasti kaikkia kolmea itsemääräämisteorian mukaista psykologista perustarvetta eli autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja fyysistä pätevyyttä. Eroa oli ainoastaan autonomian kokemisessa, jonka pojat kokivat korkeammaksi. Kaikkien kolmen tekijän osalta vastaavia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Gråstén, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010; Jaakkola ym. 2012; Jaakkola ym. 2015; Soini 2006). Myös molemmissa liikunnan arvosanan ryhmissä kaikki kolme tekijää koettiin kohtuullisen korkeaksi. Korkeamman arvosanan saaneet oppilaat kokivat autonomian ja fyysisen pätevyyden merkitsevästi korkeammaksi kuin matalamman arvosanan saaneet. Liikunnan arvosanan osalta vertailukelpoisia vastaavia tutkimuksia ei valitettavasti löytynyt.

Koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja fyysisen pätevyyden tukeminen koululiikunnassa on tärkeää, sillä ne vaikuttavat oppijan sisäisen motivaation kehittymiseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tytöt kaipaisivat enemmän autonomian ja matalamman arvosanan saaneet enemmän autonomian ja fyysisen pätevyyden tukemista. Liukkosen ja Jaakkolan (2017a) mukaan erityisesti autonomian kokemukset ovat liikuntamotivaation kehittymisen kannalta tärkeitä, sillä ne ovat ratkaisevassa roolissa siinä kehittykö motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi. Vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen liikuntatunneilla olisikin siis tärkeää. Etenkin matalamman arvosanan saaneille se voisi vaikuttaa myös fyysiseen pätevyyteen. Kun oppijalla on mahdollisuus valita hänelle itselleen mieleisiä tai taitotasoon sopivia tehtäviä, fyysisen pätevyyden kokemuksia syntyy enemmän ja helpommin ja opettajalta saatu palaute on mahdollisesti positiivisempaa. Autonomian tukemisen liikuntatunneilla onkin todettu olevan positiivisessa yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen (Ulstad ym. 2016).

Pojilla psykologisista perustarpeista koululiikunnassa viihtymisen kanssa korkeasti korreloi sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja kohtalaisesti autonomia ja fyysinen pätevyys. Tyttöillä fyysinen pätevyys korreloi kohtalaisesti ja autonomia sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus heikosti viihtymisen kanssa. Arvosanan 9 tai 10 saaneilla oppilailla koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus korreloivat kohtalaisesti ja fyysinen pätevyys heikosti viihtymisen kanssa. Arvosanan 7 tai 8 saaneilla oppilailla sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen välillä kohtalainen yhteys ja kahden muun muuttujan ja viihtymisen välillä heikko yhteys. Saadut tulokset tukivat pääasiassa teoreettisia olettamuksiani. Myös aiemmissa tutkimuksissa (Jaakkola ym. 2015; Soini 2006; Soini ym. 2007) koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja fyysisen pätevyyden on todettu olevan yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen, joskin korrelaatiot ovat olleet voimakkaampia.

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta varovasti, että autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja fyysisen pätevyyden tukeminen on kannattavaa, mikäli halutaan lisätä oppilaiden viihtymistä koululiikunnassa. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli kaikissa muissa ryhmissä paitsi tyttöillä vahvinten näistä kolmesta muuttujasta yhteydessä viihtymiseen, joten vaikuttaisi siltä, että yhteenkuuluvuuden tunne liikuntatunneilla on oppilaille tärkeä tekijä. Tämä tuntuu loogiselta, sillä yksilöt kaipaavat hyväksytyksi tulemisen ja ryhmään kuulumisen tunnetta, mikä taas lisää turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunteen taas voisi olettaa lisäävän viihtyvyyttä toiminnassa. Tässä yhteydessä on myös hyvä muistaa, että autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja fyysinen pätevyys ovat liikuntatuntien motivaatioilmastoon vaikuttavia tekijöitä. Kun näitä kolmea tekijää tuetaan, myös tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto korostuu, minkä huomattiin niin ikään olevan yhteydessä viihtymiseen. Huomionarvoista on lisäksi, että viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan osalta korostetaan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tukemista, mihin autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja fyysisen pätevyyden edistämisen voisi olettaa kuuluvan.

8.4 Oppilaiden tehtäväorientaatio ja sen yhteys viihtymiseen

Tulosten perusteella sekä pojat että tytöt kokivat itsensä enemmän tehtäväsuuntautuneeksi kuin minäsuuntautuneeksi tavoiteorientaation osalta eikä eroja ollut havaittavissa kokemuksissa. Korkeamman tehtäväsuuntautuneisuuden osalta on saatu aiemmissa tutkimuksissa vastaavia tuloksia (Huisman 2004; Jaakkola & Sepponen 1997; Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen & Watt 2010; Laakso 2005). Edellä viitatuissa tutkimuksissa on kuitenkin tähän tutkimukseen poikkeavasti havaittu, että tytöt ovat tehtäväsuuntautuneempia kuin pojat ja pojat minäsuuntautuneempia kuin tytöt. Tutkimukseni osalta on kuitenkin hyvä muistaa pieni otoskoko, joka vaikuttaa tilastollisten erojen voimakkuuteen. Myös arvosanaryhmissä kokemus tehtäväsuuntautuneisuudesta oli korkeampi. Sen sijaan korkeamman arvosanan saaneet oppilaat kokivat itsensä merkittävästi enemmän sekä tehtävä- että minäsuuntautuneiksi kuin matalamman arvosanan saaneet. Vastaavia tutkimuksia ei arvosanan suhteen ole valitettavasti tehty.

Tavoiteorientaatio kertoo, miten yksilö osoittaa pätevyyttään ja tuntee itsensä onnistuneeksi suoritustilanteissa. On siis positiivista, että kaikilla ryhmillä tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio oli korkeampi kuin minäsuuntautunut tavoiteorientaatio, mikä kertoo todennäköisesti siitä, että oppilaat pääasiassa esimerkiksi haluavat tehdä yhteistyötä muiden kanssa, kokevat pätevyyden tunteita onnistumisesta, yrittävät kovaa ja haluavat oppia virheistä. Korkeamman arvosanan saaneiden oppilaiden korkeammat keskiarvot tehtävä- ja minäsuuntautuneessa tavoiteorientaatiossa selittyvät todennäköisesti ainakin osittain muutoinkin korkeammalla fyysisellä pätevyydellä. Fyysisen pätevyyden ja mahdollisesti sisäisen motivaation ollessa korkea esimerkiksi vertailu muihin oppilaisiin tai epäonnistumiset eivät vaikuta niin paljon oppilaan tavoiteorientaatioon kuin oppilaalla, joka ei koe fyysistä pätevyyttä liikuntatunneilla niin paljon. Myös esimerkiksi mahdollinen liikuntaharrastus urheiluseurassa voi vaikuttaa korkeamman arvosanan oppilaiden korkeampiin tavoiteorientaation keskiarvoihin, sillä seuroissa kilpaillaan usein muita urheilijoita tai seuroja vastaan. Kilpailu seu-

roissa opettanee sietämään ja kestämaan esimerkiksi vertailua ja epäonnistumia. Opettajan tulee huolehtia liikuntatunneilla, ettei kilpailullisten oppilaiden minäsuuntautuneisuus nouse korkeammaksi kuin tehtäväsuuntautuneisuus, mikä voi aiheuttaa haastavia tilanteita esimerkiksi oppilaiden välille.

Tavoiteorientaation yhteyttä viihtymiseen tarkasteltaessa pojilla sekä tehtävä- että minäsuuntautunut tavoiteorientaatio oli positiivisessa yhteydessä viihtymiseen. Myös tytöillä molemmat tavoiteorientaatiot olivat yhteydessä viihtymiseen, mutta korrelaatiot olivat heikot. Tulokset siis vastasivat pääasiassa teoreettisia olettamuksiani. Sekä pojilla että tytöillä tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio oli kuitenkin voimakkaammin yhteydessä viihtymiseen, minkä myös Gråstén (2010) sekä Jaakkola ja kumppanit (2019) havaitsivat omissa tutkimuksissaan. Myös molemmilla arvosanaryhmillä tehtäväsuuntautunut orientaatio oli yhteydessä viihtymiseen. Lisäksi korkeamman arvosanan saaneilla minäsuuntautuneisuus oli heikosti yhteydessä viihtymiseen.

Tutkimusten tulosten perusteella voidaan tehdä jonkinlaisia päätelmiä siitä, että mitä korkeampi oppilaan tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio on, sitä paremmin hän viihtyy koululiikunnassa. Pojilla myös minäsuuntautunut tavoiteorientaatio näyttäisi vaikuttavan positiivisesti viihtymiseen, mutta ei yhtä voimakkaasti kuin tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio. Yhtenä selityksenä poikien minäsuuntautuneen tavoiteorientaation ja viihtymisen yhteydelle voisi pitää sitä, että pojat ovat keskimäärin kilpailuhenkisiä, minkä myötä he ovat tottuneet kohtaamaan vertailua ja epäonnistumisia. Pojat harrastavat myös paljon joukkuelajeja, mikä käy ilmi esimerkiksi vuoden 2018 Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen Suomessa -tutkimuksen (Blomqvist, Mononen, Koski & Kokko 2019) tuloksista, joiden mukaan joka kolmas liikuntaa urheiluseurassa harrastava poika harrasti päälaajinaan jalkapalloa. Joukkuelajeissa kilpailua ja vertailua esiintyy niin joukkueen sisällä kuin joukkueiden välillä, minkä myötä pojat ovat todennäköisesti tottuneet kilpailullisempaan ilmapiiriin, minkä takia heidän tavoiteorientaationsakin on muodostunut korkeammaksi, mutta ei kuitenkaan negatiiviseksi tekijäksi viihtymiselle. Tehtävä- ja minäsuuntautunut tavoiteorientaatio eivät ole

toisiaan poissulkevia tekijöitä vaan yksilön käyttäytymisessä voi esiintyä molempia piirteitä, joten poikien minäsuuntautuneen tavoiteorientaation yhteys viihtymiseen ei ole sinänsä ihme.

8.5 Koululiikunnassa viihtymistä selittävät liikuntamotivaatiotekijät

Koululiikunnassa viihtymistä selittäviä tekijöitä tarkastelin ainoastaan koko aineiston osalta. Selvästi voimakkaimmin ja tilastollisesti merkitsevimmän viihtymistä selitti tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmasto lisäksi koettu fyysinen pätevyys ja koettu autonomia selittivät osittain viihtymistä. Yhteensä nämä kolme liikuntamotivaatiotekijää selittivät noin 50 % viihtymisestä. Vastaavaa tutkimusta ei ole tehty aikaisemmin, joten vertailupohjaa tälle tulokselle ei löydy.

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston koululiikunnassa viihtymistä kaikista tutkimuksen liikuntamotivaatiotekijöistä voimakkaimmin selittävänä tekijänä ei voi pitää yllätyksenä. Liikuntamotivaatiotekijöiden summamuuttujien keskiarvoja tarkasteltaessa tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto sai korkeimman keskiarvon kaikista muuttujista pojilla ja arvosanan 7–8 oppilailla ja toiseksi korkeimman keskiarvon tytöillä ja arvosanan 9–10 oppilailla. Lisäksi tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto korreloi voimakkaimmin viihtymisen kanssa kaikilla muilla ryhmillä paitsi tytöillä, joilla tehtäväsuuntautuneen ilmaston korrelaatio viihtymiseen oli kaikista summamuuttujista toiseksi korkein. Näiden tulosten ja sen välille, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto selitti eniten viihtymistä, ei voi tietenkään vetää yhtäsuuruusmerkkiä, mutta jonkinlaista suuntaa se antaa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston selitysvoimakkuudelle.

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tärkeitä tekijöitä ovat kehittyminen omissa taidoissa, parhaansa yrittäminen, uuden oppimisen tavoittelu ja kehittymisen arviointi. Jos opettaja korostaa näitä tekijöitä liikuntatunneilla, se myös varmasti tukee oppilaiden viihtymistä, sillä oppiminen suuntautuu kehittymiseen. Toisaalta tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto todennäköisesti tyy-

dyttää myös koettua autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja koettua pätevyyttä, mikä näyttäytynee parempana viihtymisenä. Viihtymisen seurauksena syntyy myönteisiä tunnekokemuksia ja iloa, jotka lisäävät sitoutumista ja vapaaehtoisuutta liikuntatunneille osallistumiseen. Tämä taas lisää oppijan sisäistä motivaatiota koululiikuntaa kohtaan, minkä on todettu olevan yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen niin liikuntatunneilla kuin vapaa-ajallakin (Yli-Piipari ym. 2009; Yli-Piipari ym. 2012; Zhang ym. 2012). Vaikuttaisi siis siltä, että tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston korostamisella liikuntatunneilla on paljon hyötyä, jotka parhaimmassa tapauksessa heijastuvat myös koululiikunnan ulkopuolelle.

8.6 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tutkimuksen luotettavuutta olen tarkastellut luvussa 6, jossa on esitetty käytettyjen mittareiden muuttujien keskinäiset korrelaatiot ja Cronbachin alfa-kertoimet sekä eksploratiivisen faktorianalyysin promax-rotatoidun pääakselimenetelmän tulokset. Myös tutkimuksen ulkoista ja sisäistä validiteettia olen pohtinut mainitussa luvussa. Tutkimuksessani käytettyjä mittareita on hyödynnetty etenkin suomalaisessa koululiikuntatutkimuksessa, jossa ne on todettu reliaabeleiksi ja valideiksi. Luotettavien mittareiden hyödyntämistä pidänkin yhtenä tutkimukseni suurimmista vahvuuksista. Käytetyt mittarit osoittautuivat SPSS-testien perusteella luotettaviksi myös tässä tutkimuksessa.

Toisena vahvuutena tutkimuksessani pidän laajaa perehtyneisyyttä tutkimusaiheeseen. Olen lukenut paljon aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimusta, mikä näkyy myös viittauksissa ja lähdeluettelossa. Teoriataustassa olen hyödyntänyt sekä kotimaista että ulkomaista kirjallisuutta ja pyrkimyksenäni oli aina löytää alkuperäislähde ja käyttää sitä. Pyrin myös etsimään paljon aiempaa aiheeseen liittyvää tutkimusta, joka on vertaisarvioitu tai julkaistu jossain luotetavassa liikunta-alan teoksessa ja mahdollisimman tuoretta tietoa. Myös viitatuissa tutkimuksissa on paljon sekä kotimaista että ulkomaista tutkimusta.

Tärkeänä tekijänä tutkimuksen toteuttamisessa on tietysti eettinen toiminta, jota olen noudattanut parhaani mukaan. Tutkimusluvat tutkimuksen toteuttamiseen kysyin rehtoreilta ja opettajilta sekä vanhemmilta, sillä tutkimus kohdistui alakäisiin oppilaisiin. Tutkimukseen vastaaminen oli vapaaehtoista eikä tutkimuslomakkeessa kysytty vastaajan henkilökohtaisia tietoja eli yksittäistä oppilaista ei vastauksista voinut tunnistaa. Lisäksi vastaajia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä mihin vastauksia hyödynnetään. Tutkimusaineistoa käsittelin yksin enkä luovuttanut sitä ulkopuolisille ja hävitin sen käsittelyn jälkeen.

Tutkimukseni suurimpana heikkoutena on pieni otoskoko, mikä heikentää tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä ja osin myös luotettavuutta. Pienen otoskoon takia tuloksissa saattaa esiintyä satunnaisuutta, mikä taas aiheuttaa sen, että esimerkiksi jotkin muuttujat saattavat korreloida keskenään ja toiset taas eivät, mitä isommalla otoskoolla ei välttämättä tapahtuisi. Tutkimuksen otos on poimitu kahden erin maakunnan alueelta, joten vastaukset jakautuvat niin pieniksi ryhmiksi, ettei niitä voi yleistää koskemaan kumpaakaan aluetta. Lisäksi osa vastauksista on kerätty harkinnanvaraisen otoksen avulla, minkä takia tuloksia ei voi myöskään yleistää.

Osittain heikkoutena voi pitää myös tutkimuksen toteuttamista netissä. Kaikilla kouluilla ei ole välttämättä riittävästi välineitä, jotta tutkimus voitaisiin toteuttaa mielekkäästi ja ilman, että se veisi liikaa aikaa. Lisäksi yhteydenpito tutkimukseen valittuihin kouluihin tapahtui täysin sähköpostin välityksellä. Vaikka lähetin rehtoreille pari muistutusviestiä tutkimuksesta, on ne helppo sivuuttaa kiireessä. Voi myös olla, että rehtorit ovat välittäneet viestin eteenpäin opettajille, mutta opettajat eivät ole syystä tai toisesta olleet halukkaita toteuttamaan tutkimusta luokassaan. Tämä taas vaikutti paljon tutkimuksen otoskoon. Henkilökohtainen yhteydenotto puhelimen välityksellä tai paikan päällä koululla käymällä olisi voinut nostaa vastaushalukkuutta.

8.7 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimus olisi mielenkiintoista toteuttaa samalla mittaristolla uudestaan, mutta huomattavasti suuremmalla otoskoollla. Näin saataisiin pienen otoskoon mahdollisesti aiheuttama sattuma tuloksissa pienemmäksi ja tuloksia luotettavammaksi ja mahdollisesti yleistettävämmäksi. Isommalla otoskoollla tutkimuksen voisi toteuttaa vertailututkimuksena esimerkiksi Lapin ja Uudenmaan alueen oppilaiden välillä, jolloin saataisiin tietoa pohjoisen ja etelän oppilaiden välisistä eroista liikuntamotivaatiossa.

Oppilaiden toimintaan koululiikunnassa vaikuttaa liikuntatuntien liikuntamotivaatiotekijöiden ohella heidän koulun ulkopuolisessa liikunnassa kertynyt kokemus. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten koululiikunnan ulkopuolinen liikunta vaikuttaa motivaatiotekijöihin koululiikunnassa. Urheiluseurassa liikuntaa harrastavan motivaatio ja toiminta on todennäköisesti erilaista kuin oppijan, joka ei harrasta seurassa liikuntaa tai ei juurikaan harrasta liikuntaa vapaa-ajalla. Samaista aiheutta voisi soveltaa myös interventiotutkimukseen, jossa liikuntatuntien motivaatioilmastoon pyritäisiin vaikuttamaan esimerkiksi lisäämällä tehtäväsuuntautuneita elementtejä. Ennen interventiota, sen aikana ja jälkeen oppilaiden liikuntamotivaatiotekijöitä ja viihtymistä voitaisiin mitata kyselylomakkeen avulla ja tutkia intervention vaikutusta mainittuihin tekijöihin.

Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Gråstén 2010; Gråstén ym. 2010) on saatu viitteitä, että muun muassa oppilaiden tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio ja fyysisen aktiivisuus vähenevät, kun siirrytään luokka-asteelta toiselle. Tutkimukseni tarjoaisikin oivan mahdollisuuden toteuttaa se pitkittäistutkimuksena, jossa seurattaisiin liikuntamotivaatiotekijöiden ja viihtymisen muutoksia esimerkiksi 6. luokalta 7. luokalle tai jopa pidemmälle. Näin saataisiin tietoa mahdollisista muutoksista mainituissa tekijöissä ja voitaisiin miettiä keinoja, miten mahdollisiin muutoksiin pystytään vaikuttamaan tai miten niitä voidaan ennakoida.

Motivaatio on tärkeä tekijä kaikessa yksilön toiminnassa, myös liikunnassa. Oppilaiden erilaisten motivaatioiden (amotivaatio, ulkoinen motivaatio (ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely, integroitu säätely), sisäinen motivaatio) selvittäminen ja niiden vaikutus liikuntamotivaatiotekijöihin ja viihtymiseen tarjoaisi jatkotutkimusmahdollisuuden, minkä avulla saataisiin lisää tietoa motivaation merkityksestä koululiikunnassa. Myös koululiikunnan ulkopuolisen motivaation yhteyttä liikuntatuntien motivaatioon tai päinvastoin olisi mielenkiintoista selvittää, sillä motivaatiolla on iso merkitys liikuntaan sitoutumiseen.

Liikunnan kenttä tarjoaa paljon tutkimusmahdollisuuksia myös tulevaisuudessa. Lasten ja nuorten koululiikunnan ja vapaa-ajan liikunnan tutkiminen on tärkeää, jotta saadaan lisää tietoa muun muassa heidän liikuntakäyttäytymisestään ja siitä, mikä oppilaita motivoi liikunnassa ja näin edistää sekä lisätä liikkumista jatkossa. Liikuntatutkimusta tulee toteuttaa tulevaisuudessakin monipuolisesti eri menetelmin niin pitkittäis- kuin poikittaistutkimuksena ja sekä kvantitatiivisena että kvalitatiivisena.

LÄHTEET

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. 2012. Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 34 (4), 457–480.

Ames, C. 1992. Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.

Bakirtzoglou, P. & Ioannou, P. 2011. Goal Orientations, Motivational Climate and Dispositional Flow in Greek Secondary Education Students Participating in Physical Education Lesson: Differences Based on Gender. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport* 9 (3), 295–306.

Biddle, S. J. H. 2001. Enhancing Motivation in Physical Education. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 101–127.

Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P. & Kokko, S. 2019. Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikunta-neuvoston julkaisuja 2019:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 47–57.

Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review* 7 (1), 24–43.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology* 49 (1), 14–34.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2012. Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. Teoksessa Richard M. Ryan (toim.) *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York, NY: Oxford University Press, 85–107.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. 2003. A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise* 4 (3), 195–210.

Duda, J. L. 1992. Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 57–92.

Epstein, J. L. 1989. Family Structures and Student Motivation: A Developmental Perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on Motivation in Education*. San Diego, CA: Academic Press, 259–295.

Fox, K. R. 1997. The Physical Self and Processes in Self-esteem Development. Teoksessa K. R. Fox (toim.) *The Physical Self: From Motivation to Well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics, 111–139.

Fox, K. R. & Corbin, C. B. 1989. The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 11 (4), 408–430.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J. & Fernández-Balboa, J. 2009. Dispositional Flow in Physical Education: Relationships with Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education* 28 (4), 422–440.

Gråstén, A. 2010. Kognitiivisten motivaatiotekijöiden, motivaatioilmaston ja viihtymisen muutokset koululiikunnassa 7–8-luokilla. Liikuntapedagogiikan syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Gråstén, A. 2014. Students' Physical Activity, Physical Education Enjoyment, and Motivational Determinants Through a Three-Year School-Initiated Program. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 205. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. 2012. Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine* 11 (2), 260–269.

Gråstén A., Liukkonen J., Jaakkola T. & Yli-Piipari S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 38–44.

Gråstén, A. & Watt, A. 2017. A Motivational Model of Physical Education and Links to Enjoyment, Knowledge, Performance, Total Physical Activity and Body Mass Index. *Journal of Sports Science and Medicine* 16 (3), 318–327.

Haapakorva, K. & Väliuori, J. 2008. 9-luokkalaisten oppilaiden kokema motivaatioilmasto, koululiikuntamotiivit ja viihtyminen koululiikunnassa. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Harter, S. 1982. The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development* 53 (1), 87–97.

Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen – 9-luokkalaisten mielipiteitä liikunnanopetuksen mieluisuudesta ja sekaryhmäopetuksesta. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11*. Helsinki: Opetushallitus, 249–258.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus (9. uud. p.). Helsinki: Edita.

Heikkinen, A. 1992. Voimistelun läpimurto. Teoksessa T. Pyykkönen (toim.) *Suomi uskoi urheiluun. Suomen urheilun ja liikunnan historia. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 131*. Helsinki: VAPK-kustannus, 65–80.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Helsinki: Opetushallitus.

Husu, P., Jussila, A-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. 2019. Objektivisesti mitatun liikkumisen, paikallaanolon ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LII-TU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 29–40.

Ilmanen, K. 2017. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.

Ilmanen K. & Voutilainen T. 1982. Jumpasta tiedekunnaksi. Suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta, 1882–1982. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. LIKES –Research. Reports on Sport and Health no. 131. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola, T., Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. 2019. Enjoyment and anxiety in Finnish physical education: achievement goals and self-determination perspectives. *Journal of Physical Education and Sport* 19 (3), 1619–1629.

Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Establishing a Positive Motivational Climate in Physical Education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for Physical Educators. Student in Focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–20.

Jaakkola, T., Liukkonen, J., Laakso, T. & Ommundsen, Y. 2008. The relationship between situational and contextual self-determined motivation and physical activity intensity as measured by heart rates during ninth grade students' physical education classes. *European Physical Education Review* 14 (1), 13–31.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.

Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Tavoiteorientaation ja motivaatioilmaston yhteydet sisäiseen motivaation koululiikunnassa. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Jaakkola, T., Wang, C., Soini, M. & Liukkonen, J. 2015. Students' Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. *Journal of Sports Science and Medicine* 14 (3), 477–483.

Jaakkola, T., Washington, T. & Yli-Piipari, S. 2012. The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review* 19 (1), 127–141.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A. & Liukkonen, J. 2016. Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport* 19 (9), 750–754.

Kalaja, S. 2012. Fundamental movement skills, physical activity, and motivation toward Finnish school physical education: A fundamental movement skills intervention. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen, Y. 2009. The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review* 15 (3), 315–335.

Kananen, J. 2011. Kvantti: Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2018. Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus tammikuu 2018. Raportit ja selvitykset 2018:1. Helsinki: Opetushallitus.

Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. 2017. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 256–275.

Koivusalo, I. 1982. Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1843–1917. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus.

Kokkonen, J. 2003. Changes in students' perceptions of task-involving motivational climate, teachers' leadership style, and helping behaviour as a result of modifications in school physical education teaching practices. Research Reports on Sport and Health Sciences. LIKES- Research Center for Sport and Health Sciences. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kokkonen, J., Kokkonen, M. Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An examination of goal orientation, sense of coherence, and motivational climate as predictors of perceived physical competence. Scandinavian Sport Studies Forum 1, 133–152.

Laakso, T. 2005. Motivaatio ja syke. Liikuntamotivaation yhteys 9-luokkalaisten oppilaiden hengitys- ja verenkiertoelimistön kuormittavuuteen ja fyysiseen aktiivisuuteen koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaattityö.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16–24.

Lahti, J. 2017. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.

Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. Research Reports on Sport and Health Sciences. LIKES - Research Center for Sport and Health Sciences. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. 2010. Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. Journal of Educational Research 103 (5), 295–308.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2015. Koululiikunnan kokeminen. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 54–57.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 290–303.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017c. Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. 3., täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 192–201.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopeuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157–170.

Martin, E. H., Rudisill, M. E. & Hastie, P. A. 2009. Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14 (3), 227–240.

Meinander, H. 1992a. Koululiikunta etsii paikkaansa. Teoksessa T. Pyykkönen (toim.) Suomi uskoi urheiluun. Suomen urheilun ja liikunnan historia. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 131. Helsinki: VAPK-kustannus, 283–302.

Meinander, H. 1992b. Warpaille y-lös! Kyykkyyn a-las. Teoksessa T. Pyykkönen (toim.) Suomi uskoi urheiluun. Suomen urheilun ja liikunnan historia. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 131. Helsinki: VAPK-kustannus, 81–100.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (4. laitos.). Helsinki: International Methelp.

Mikkola, E. 2007. Iloa ja intoa vai vatsanväänteitä? - Koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja liikuntanumeron yhteys oppilaiden affektiivisiin kokemuksiin 6-luokkalaisilla. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Newton, M., Duda, J. L. & Yin, Z. 2000. Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences* 18, 275–290.

Nicholls, J. G. 1989. *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nikander, A. & Rovio, E. 2009. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston edistäminen. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Tampere: Esa Print, 232–251.

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (1. p., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2017. Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. 3., täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–15.

Papaioannou, A. G. 1994. Development of a questionnaire to measure achievement orientation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 65 (1), 11–20.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf. (Luettu 10.9.2019.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 10.9.2019.)

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26 (4), 419–435.

Roberts, G. C. 1992. Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–29.

Roberts, G. C. 2001. Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–50.

Roberts, G. C., Treasure, D. & Balague, G. 1998. Achievement goals in sport: The development on validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences* 16 (4), 337–347.

Rovio, E. 2009. Tiimityöskentelyn kehittäminen. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Tampere: Esa Print Oy, 213–231.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68-78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Sas-Nowosielski, K. 2008. Participation of Youth in Physical Education from the Perspective of Self-Determination Theory. *Human Movement* 9 (2), 134–141.

Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G.W., Simons, J. R., & Keeler, B. 1993. An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 15 (1), 1–15.

Seifriz, J., Duda, J. L. & Chi, L. 1992. The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 14 (4), 375–391.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., Fahlman, M. M. & Garn, A. C. 2012. Urban High-School Girls ' Sense of Relatedness and Their Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 31 (3), 231–245.

Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi – koetun liikunnallisen pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys itsearvioituun fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta ja tiede* 41 (6), 58–63.

Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. 2007. Motivaatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede* 44 (1), 45–51.

Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., & Jaakkola, T. 2014. Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sport Science and Medicine* 13 (1), 137–144.

Spittle, M. & Byrne, K. 2009. The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14 (3), 253–266.

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75 (3), 411–433.

Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N. & Treasure, D. C. 2012. Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being: A Prospective Cross-Domain Investigation of Motivation Across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 34 (1), 37–60.

Syväoja, H. 2014. Physical activity and sedentary behaviour in association with academic performance and cognitive functions in school-aged children. LIKES – Research Reports on Sport and Health 292. Jyväskylä: LIKES – Research Center for Sport and Health Sciences.

Sääkslahti, A. 2018. Liikunta varhaiskasvatuksessa. 2., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. M. 2010. Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 32 (1), 99–120.

Tilastokeskus. 2019. Kunnat 2019 - Tilastollinen kuntaryhmitys 2019. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)

http://www.stat.fi/meta/luokitukset/kunta/001-2019/kunta_kr.html.

(Luettu 15.11.2019.)

Todorovich, J. R. & Curtner-Smith, M. D. 2002. Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review* 8 (2), 119–138.

Treasure, D. C. 2001. Enhancing Young People's Motivation in Youth Sport: An Achievement Goal Approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 79–100.

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørenbø, Ø. & Deci, E. L. 2016. Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education* 6 (1), 27–41.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Vallerand, R. J. 2001. A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263–319.

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. 3., täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–65.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23 (1), 4–18.

Wuolij, E-L. & Jääskeläinen, L. 1993. Kyykkyyn–ylös! 150 vuotta koululiikuntaa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 136. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Xiang, P., McBride, R., Bruene, A. & Liu, Y. 2007. Achievement Goal Orientation Patterns and Fifth Graders' Motivation in Physical Education Running Programs. *Pediatric Exercise Science* 19 (2), 179–191.

Yli-Piipari, S. 2011. The Development of Students' Physical Education Motivation and Physical Activity. A 3.5-Year Longitudinal Study across Grades 6 to 9. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2013. The effect of physical education goal orientations and enjoyment in adolescent physical activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* 2 (1), 15–31.

Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Nurmi, J.-E. 2009. Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sport Science and Medicine* 8 (3), 327–336.

Yli-Piipari, S., Wang, C. K. J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2012. Examining the growth trajectories of physical education students' motivation, enjoyment, and physical activity: A person-oriented approach. *Journal of Applied Sport Psychology* 24 (4), 401–417.

Zan, G., Xiang, P., Louis, H., Jianmin, G. & Yunpeng, R. 2008. A cross-cultural analysis of achievement goals and self-efficacy between American and Chinese college students in physical education. *International Journal of Sport Psychology* 39 (4), 312–329.

Zhang, T., Solmon, M. A., Gao, Z. & Kosma, M. 2012. Promoting School Students' Physical Activity: A Social Ecological Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology* 24 (1), 92–105.

Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L. & Gu, X. 2011. Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education* 30 (1), 51–68.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Koululiikuntakysely

Moi arvoisa 6.-luokkalainen ja tervetuloa vastaamaan koululiikuntakyselyyn! Tässä kyselyssä pääset vastaamaan erilaisiin koululiikuntaan liittyviin kysymyksiin ja väittämiin. Vastaa kysymyksiin ja väittämiin rehellisesti, sillä niihin ei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta. Vastauksiasi ei voi myöskään tunnistaa muiden vastaajien vastauksista, koska en kysy esimerkiksi nimeäsi tai syntymäaikaasi, ja vastaajia on paljon. Vastauksiasi hyödynnän yliopistossa tehtävässä pro gradu -tutkielmassa.

Kysymyksiä ja väittämiä on yhteensä 44 kappaletta viidellä sivulla. Vastaamiseen kuluu aikaa noin 10-15 minuuttia. Sinun tulee vastata kaikkiin kysymyksiin ja väittämiin, jotta pääset etenemään lomakkeella seuraavalle sivulle. Valitse haluamasi vastausvaihtoehto klikkaamalla ympyrää, jolloin sen sisään ilmestyy musta pallo ja tausta muuttuu harmaaksi. Jokaisessa kysymyksessä ja väittämissä voit valita vain yhden vastauksen. Muista painaa lähetä-nappia viimeisellä sivulla, kun olet tyytyväinen vastauksiisi. Kiitos vastaamisesta ja työni edistämisestä!

Ystävällisin terveisin,

Sami Pentti, Lapin yliopisto, Rovaniemi

1. Sukupuolesi? *

- ☐ Poika
☐ Tyttö

2. Paikkakunta, jossa käyt koulua? *

3. Mikä oli liikunnan arvosanasi viimeisimmässä todistuksessa? *

- ☐ 4/hylätty
☐ 5/välttävä
☐ 6/kohtalainen
☐ 7/tyydyttävä
☐ 8/hyvä
☐ 9/kiitettävä
☐ 10/erinomainen

4. Harrastatko tällä hetkellä jotain urheilulajia urheiluseurassa? *

- ☐ En
☐ Kyllä

5. Kuinka usein harrastat liikuntaa, jossa hikoilet ja hengästyit koulun liikuntatuntien ulkopuolella? *

- ☐ En koskaan
☐ Harvemmin kuin kerran kuukaudessa
☐ Harvemmin kuin kerran viikossa
☐ Kerran viikossa
☐ 2-3 kertaa viikossa
☐ 4-6 kertaa viikossa
☐ Päivittäin

6. Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan koulusi liikuntatunteja, joihin olet osallistunut. Valitse numero, joka vastaa parhaiten käsitystäsi. *

	1 = täysin eri mieltä	2	3	4	5 = täysin samaa mieltä
Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimissaan liikuntatunneilla *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 = täysin eri mieltä	2	3	4	5 = täysin samaa mieltä
Liikuntatunneilla oppilaat ”puhaltavat yhteen hiileen” *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Kuinka hyvin seuraavat koulusi liikuntatunteja koskevat väittämät pitävät paikkansa kohdallasi? Valitse numero, joka vastaa parhaiten mielipidettäsi. *

	1 = täysin eri mieltä	2	3	4	5 = täysin samaa mieltä
Pidän liikuntatunneista *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla on hauskaa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunnit tuovat minulle iloa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nautin liikuntatunneista *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Kuinka hyvin seuraavat väittämät pitävät paikkansa kohdallasi? Valitse numero, joka vastaa parhaiten käsitystäsi.

Kouluni liikuntatunneilla tunnen onnistuneeni silloin kun... *

	1 = täysin eri mieltä	2	3	4	5 = täysin samaa mieltä
Voitan toiset *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen paras *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 = täysin eri mieltä	2	3	4	5 = täysin samaa mieltä
Yritän kovasti *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huomaan todella kehittyväni *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pärjään paremmin kuin toiset *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Näytän toisille olevani paras *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voitan vaikeudet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikai- semmin osannut *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen kaiken parhaan kykyni mukaan *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saavutan itselleni asettamani tavoitteen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen selvästi toisia parempi *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



9. Vastaa seuraaviin itseäsi ja koulusi liikuntatunteja koskeviin väittämiin mahdollisimman tarkasti. Valitse vastapareista numero, joka vastaa parhaiten käsitystäsi. *

	1	2	3	4	5	
Olen hyvä liikunnassa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Olen huono liikunnassa
Olen mielestäni yksi parhaista liikunnassa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kuulun taidoiltani heikompiin liikunnassa
Olen itsevarma liikuntatilantees- sa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	En luota itseeni liikuntatilan- teissa
Olen kyvykkäimpien joukossa valittaessa oppilaita liikuntatehtä- viin (kilpailut, pelit ym.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	En kuulu niihin oppilaisiin, joita valitaan liikuntatehtäviin (kilpailut, pelit ym.)
Olen ensimmäisten joukossa kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntatehtäviä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vetäydyn taka-alalle kun tar- joutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntatehtäviä

Liite 2. Ohjeet opettajalle

Hei arvoisa 6.-luokan opettaja,

kiitos osallistumisesta tutkimukseeni. Seuraavassa muutama ohje kyselylomakkeen täyttämiseen liittyen, jotka voitte halutessanne kertoa myös oppilaille. Myös oppilaille kyselylomakkeen alussa on lyhyet ohjeet, jotka heidän on suositeltavaa lukea.

Kyselylomake on tehty Weprobol-nettikyselyohjelmalla ja löytyy osoitteesta . Halutessanne voitte käyttää lyhennettyä linkkiä .

Kyselylomakkeen voi täyttää tietokoneella, tabletilla tai älypuhelimella. Parhaiten se onnistuu tietokoneella. Tabletilla tai älypuhelimella vastattaessa näyttö on hyvä kääntää vaakatasoon.

Tutkimus toteutetaan nimettömästi eikä yhtään vastausta voi jäljittää oppilaaseen tai hänen kouluunsa. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

Kyselylomakkeen täyttämiseen menee aikaa noin 10-15 minuuttia oppilaasta riippuen. Se sisältää yhteensä 44 kysymystä ja väittämää viidellä sivulla.

Oppilaan tulee vastata jokaiseen kysymykseen ja väittämään päästäkseen etenemään kyselylomakkeella seuraavalle sivulle. Oppilas voi palata myös lomakkeen edellisille sivuille, mikäli hän haluaa muuttaa vastauksiaan.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että oppilaat vastaavat kyselylomakkeeseen mahdollisimman totuudenmukaisesti ja huolellisesti. Kysymyksiin ja väittämiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.

Tarvittaessa voitte käydä muutaman ensimmäisen kysymyksen yhdessä läpi.

Lomake saattaa sisältää hankalia kysymyksiä ja toivon, että voitte näissä tapauksissa auttaa oppilasta ymmärtämään ne.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Jos teillä, oppilailla tai heidän vanhemmillaan tulee kysyttävää tutkimuksesta, vastaan mielelläni.

Ystävällisin terveisin ja yhteistyöstä kiittäen,

Sami Pentti
Luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto



Liite 3. Tutkimuslupalomake

Hei arvoisa 6.-luokkalaisen oppilaan vanhempi ja oppilas,

olen Sami Pentti, 5. vuoden luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin 6.-luokkalaisten liikuntamotivaatiota koululiikunnassa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten liikuntamotivaatio ja siihen liittyvät tekijät ovat yhteydessä koululiikunnassa viihtymiseen. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa talven 2019-2020 aikana. Koulun rehtori ja luokan oma opettaja ovat hyväksyneet tutkimuksen toteuttamisen.

Kerään tutkimusaineistoni oppilailta Webropol-nettikyselynä, jonka oppilaat täyttävät koulupäivän aikana opettajan valitsemana ajankohtana. Tutkimuksessa ei kysytä oppilaan nimeä, syntymäaikaa eikä mitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet tai heidän koulunsa voitaisiin tunnistaa. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, mutta tutkimuksen kannalta jokainen vastaus on tärkeä. Tutkimukseen vastaaminen tai vastaamatta jättäminen ei vaikuta lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa ja internet-sivuilla osoitteessa <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59344> kevään 2020 aikana.

Voitte laittaa minulle sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Sami Pentti
Luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto



Lisätietoja voitte kysyä myös työni ohjaajalta:

Päivi Naskali
Professori, Lapin yliopisto



Liite 4. Taustamuuttujien prosentuaaliset jakaumat pojilla ja tytöillä

Mikä oli liikunnan arvosanasi viimeisimmässä todistuksessa?

	4	5	6	7	8	9	10
Pojat %	-	-	-	3,2	38,7	51,6	6,5
Tytöt %	-	-	-	10,6	42,6	44,7	2,1

Harrastatko tällä hetkellä jotain urheilulajia urheiluseurassa?

	En	Kyllä
Pojat %	22,6	77,4
Tytöt %	40,4	59,6

Kuinka usein harrastat liikuntaa, jossa hikoilet ja hengästyit koulun liikuntatuntien ulkopuolella?

	Pojat %	Tytöt %
En koskaan	3,2	-
Harvemmin kuin kerran kuukaudessa	-	4,3
Harvemmin kuin kerran viikossa	-	10,6
Kerran viikossa	16,1	14,9
2-3 kertaa viikossa	19,4	27,7
4-6 kertaa viikossa	41,9	31,9
Päivittäin	19,4	10,6

Liite 5. Väittämien prosentuaaliset jakaumat pojilla ja tytöillä

	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
	pojat/tytöt	pojat/tytöt	pojat/tytöt	pojat/tytöt	pojat/tytöt
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto					
1. Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	-/-	6,5/12,8	9,7/8,5	45,2/29,8	38,7/48,9
2. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän	9,7/4,3	6,5/8,5	25,8/25,5	29,0/36,2	29,0/25,5
3. Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omista taidoistamme	9,7/-	-/10,6	9,7/10,6	45,2/44,7	35,5/34,0
10. Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	6,5/-	9,7/10,6	16,1/25,5	41,9/40,4	25,8/23,4
13. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä	6,5/-	3,2/8,5	12,9/8,5	19,4/29,8	58,1/53,2
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto					
5. Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset	48,4/36,2	19,4/27,7	9,7/21,3	16,1/6,4	6,5/8,5
8. Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suoritustaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	12,9/14,9	25,8/36,2	25,8/21,3	25,8/23,4	9,7/4,3
14. Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	29,0/34,0	19,4/31,9	25,8/21,3	19,4/6,4	6,5/6,4
16. Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	12,9/12,8	22,6/27,7	29,0/34,0	16,1/19,1	19,4/6,4
Koettu autonomia					
6. Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	12,9/23,4	25,8/29,8	41,9/42,6	16,1/4,3	3,2/-
11. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	6,5/14,9	6,5/17,0	19,4/29,8	45,2/29,8	22,6/8,5
15. Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	16,1/31,9	12,9/27,7	41,9/27,7	19,4/12,8	9,7/-
17. Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	19,4/31,9	25,8/34,0	32,3/23,4	6,5/8,5	16,1/2,1
18. Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	16,1/14,9	9,7/31,9	25,8/38,3	29,0/14,9	19,4/-

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

4. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen	6,5/6,4	3,2/14,9	41,9/34,0	25,8/23,4	22,6/21,3
7. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimies- saan liikuntatunneilla	3,2/4,3	16,1/36,2	38,7/23,4	32,3/27,7	9,7/8,5
9. Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä	9,7/8,5	25,8/21,3	29,0/38,3	29,0/25,5	6,5/6,4
12. Liikuntatunneilla oppilaat "puhaltavat yhteen hiileen"	6,5/4,3	29,0/25,5	32,3/36,2	22,6/27,7	9,7/6,4

Koululiikunnassa viihtyminen

1. Pidän liikuntatunneista	6,5/8,5	6,5/8,5	6,5/14,9	16,1/40,4	64,5/27,7
2. Liikuntatunneilla on hauskaa	6,5/4,3	3,2/10,6	19,4/25,5	19,4/44,7	51,6/14,9
3. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	6,5/14,9	9,7/10,6	12,9/29,8	25,8/27,7	45,2/17,0
4. Nautin liikuntatunneista	6,5/14,9	3,2/10,6	16,1/27,7	22,6/27,7	51,6/19,1

Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio

3. Yritän kovasti	3,2/2,1	3,2/2,1	12,9/27,7	38,7/27,7	41,9/40,4
4. Huomaan todella kehittyväni	12,9/6,4	6,5/6,4	29,0/27,7	22,6/17,0	29,0/42,6
7. Voitan vaikeudet	9,7/4,3	16,1/19,1	29,0/21,3	25,8/21,3	19,4/34,0
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikai- semmin osannut	6,5/4,3	19,4/12,8	22,6/23,4	29,0/17,0	22,6/42,6
10. Teen kaiken parhaan kykyni mukaan	6,5/4,3	6,5/6,4	6,5/19,1	25,8/36,2	54,8/34,0
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	9,7/4,3	3,2/12,8	32,3/19,1	29,0/19,1	25,8/44,7

Minäsuuntautunut tavoiteorientaatio

1. Voitan toiset	22,6/25,5	16,1/27,7	38,7/19,1	9,7/17,0	12,9/10,6
2. Olen paras	32,3/34,0	32,3/21,3	16,1/25,5	6,5/6,4	12,9/12,8
5. Pärjään paremmin kuin toiset	19,4/25,5	25,8/29,8	35,5/23,4	6,5/17,0	12,9/4,3
6. Näytän toisille olevani paras	48,4/59,6	32,3/25,5	6,5/8,5	-/2,1	12,9/4,3
9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa	12,9/8,5	19,4/27,7	29,0/27,7	16,1/23,4	22,6/12,8
12. Olen selvästi toisia parempi	38,7/42,6	32,3/21,3	9,7/17,0	9,7/12,8	9,7/6,4

Koettu fyysinen pätevyys

1. Olen hyvä liikunnassa	6,5/2,1	6,5/12,8	12,9/29,8	38,7/40,4	35,5/14,9
2. Olen mielestäni yksi parhaista liikunnassa	6,5/4,3	19,4/25,5	35,5/40,4	25,8/12,8	12,9/17,0
3. Olen itsevarma liikuntatilanteissa	9,7/14,9	9,7/8,5	16,1/31,9	48,4/29,8	16,1/14,9
4. Olen kyvykkäimpien joukossa valittaessa oppilaita liikuntatehtäviin	12,9/14,9	12,9/17,0	29,0/29,8	25,8/23,4	19,4/14,9
5. Olen ensimmäisten joukossa, kun tarjoutuu mahdollisuus päästä suorittamaan liikuntateh- täviä	6,5/19,1	12,9/17,0	29,0/27,7	29,0/17,0	22,6/19,1
